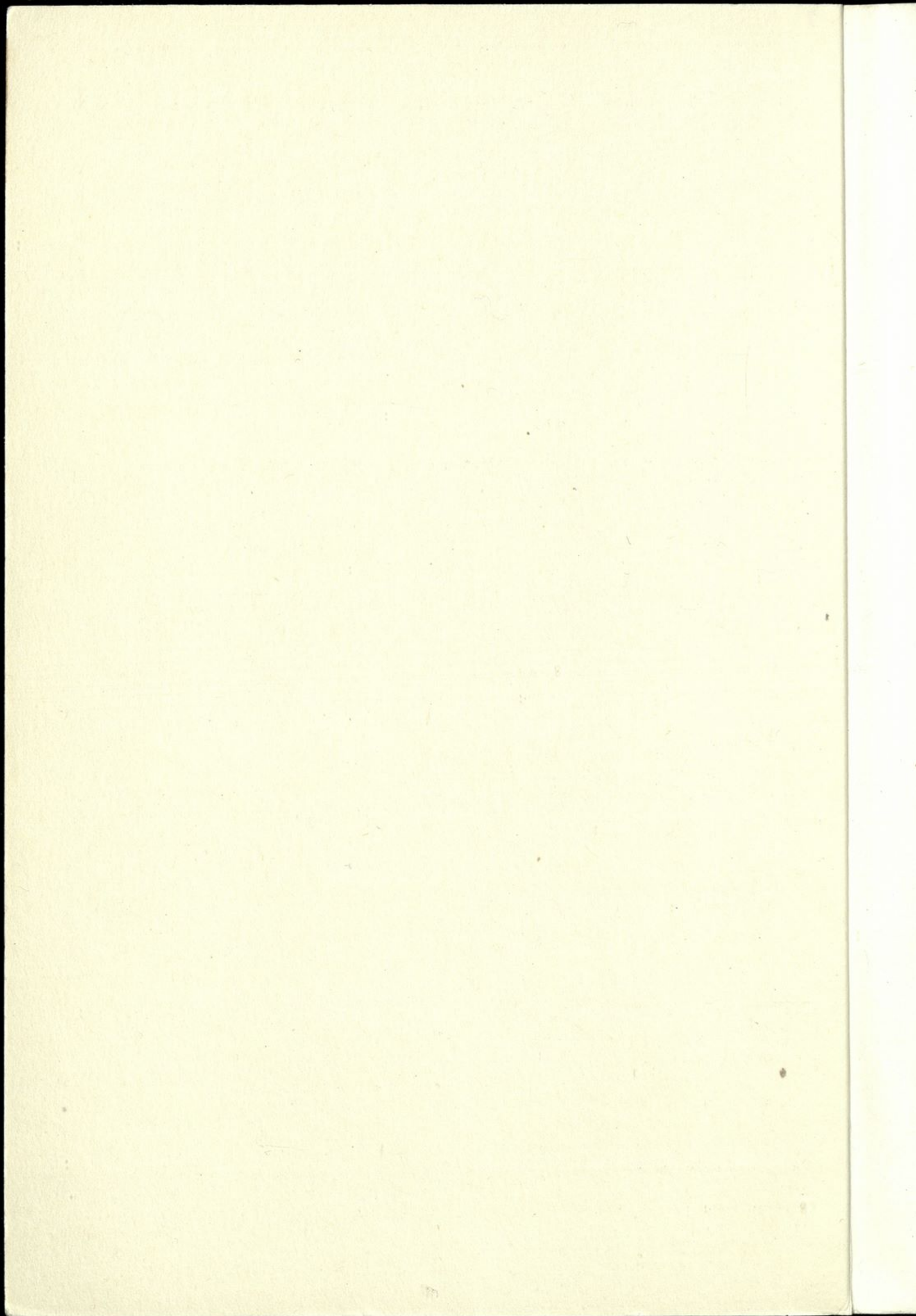


ROMAN OBERLINTNER

**KAKO POMAGAMO
SLABŠIM UČENCEM PRI UČENJU**





10.80 ✓

ROMAN OBERLINTNER

KAKO POMAGAMO
SLABŠIM UČENCEM PRI UČENJU

ROMAN OBERLINTNER

KAKO

POMAGAMO SLABŠIM
UČENCEM PRI UČENJU

BRNO PRE UČENJE IN NAČINI DELA



IZDAVAČNA ZALOŽBA SLOVENIJE

LJUBLJANA 1965

ROMAN ORIENTALIS

KAKO POMADAMO

SLABIM UCENTEM PRI UCINU

ROMAN OBERLINTNER

**KAKO
POMAGAMO SLABŠIM
UČENCEM PRI UČENJU**

NEKATERE OBLIKE IN NAČINI DELA



DRŽAVNA ZALOŽBA SLOVENIJE

LJUBLJANA 1965

GS Ø 705657

ROMAN OBERLINTNER

18922

ODPISANO
15.01.2013
OBČINE
14

N 26.657 / 1566

Narodna in univerzitetna knjižnica
Ljubljana

2015 03912

ZAVOD ZA NAPREDEK ŠOLSTVA SR SLOVENIJE

Dodatno pomoč pri učenju je treba skrbno pripraviti in jo tako rekoč za vsakega učenca posebej prikrojiti. Uspešna pa je le tedaj, ako se ne omejuje samo na snovno območje oziroma odpravljanje vrzeli in pomanjkljivosti v vednostih in znanjih, temveč razvija v učencih tudi vero v samega sebe, samozavest in čut dolžnosti.

(G. Šilih, Didaktika str. 294)

VLOGA DODATNE POMOČI V OSNOVNI ŠOLI

Z učnimi uspehi naših učencev v osnovni šoli ne moremo biti zadovoljni, čeprav so boljši v primerjavi z učnimi uspehi pred izvedbo reforme. Učni uspehi namreč v zadnjih letih zopet padajo. O tem se prepričamo, če zasledujemo učne uspehe učencev v osnovni šoli v Sloveniji od šol. leta 1959 dalje (glej statistične preglede učnih uspehov učencev v osnovni šoli Zavoda za statistiko SRS).

Saj ne gre le za statistično izkazovanje boljših ali slabših učnih uspehov nasploh, temveč za dejanski fond znanja, spretnosti, privajenosti in delovnih navad, ki jih naj resnično obvlada absolvent obvezne šole. V tem pogledu pa slišimo še vedno precej pripomb na račun osnovne šole, zlasti s srednjih šol, kjer učenci nadaljujejo šolanje. Brali smo tudi več prispevkov v javnem tisku o pomanjkljivem znanju učencev, ki so končali osnovno šolo.

Naša družba izredno močno poudarja, kako potrebno je, da čimveč učencev uspešno dovrši obvezno šolo, ker potrebujemo dosti strokovno usposobljenega kadra, če želimo napredovati. Toda popolnoma jasno nam mora biti, da tega ne želimo doseči na račun zniževanja zahtevnosti kriterijev pri ugotavljanju, preverjanju in ocenjevanju znanja v šolah. Ni nam do navideznega izkazovanja boljših učnih rezultatov, ker bi to bilo v nasprotju z dejanskimi težnjami sodobne družbe nasploh in našimi vzgojnimi smotri posebej. Če zasledimo take, v resnici škodljive tendence po znižanju zahtevnosti, se jim moramo postaviti po robu.

Zanimiva je v tej zvezi splošna ugotovitev nekaterih zavodov za prosvetno pedagoško službo v naši republiki, ki so podrobno konkretno spremljali učne uspehe učencev na svojem območju, da so učni uspehi v poslednjih 2—3 letih mnogo realnejši kakor v prvih letih po uvedbi napredovanja z nezadostnimi ocenami v osnovni šoli. (Poročila zavodu za napredek šolstva SRS.) V svojih poročilih pravijo, da je učiteljstvo zboljšalo in zaostriło kriterije ocenjevanja. Na večjo zahtevnost je vplivalo tako testiranje pri matematiki (deloma tudi pri slovenskem jeziku in nekaterih drugih učnih predmetih) kakor tudi razprave o pomanjkljivem znanju in delovnih navadah absolventov osnovnih šol. Razen tega popravljeni ZOŠ sedaj dopušča napredovanje samo z eno nezadostno oceno v primeru, da učenec ni iz tega učnega predmeta že preteklo leto napredoval v višji razred z nezadostno oceno.

Učne uspehe učencev je treba torej dvigniti na drugačen način! Najprej si moramo prizadevati doseči boljše učne uspehe z boljšo organizacijo pouka nasploh (pouk brez izmen, učna sredstva, opremljenost šol, ustrezni učni kadri za predmetni pouk, boljša stimulacija pedagoških delavcev) in večjo kvaliteto vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku samem. Najvažnejši pogoj za uspeh učencev, tudi slabših učencev, je brez dvoma res kvalitetno delo učitelja pri rednem pouku. Šele nato iščimo posebne pedagoške ukrepe, s katerimi bi izboljšali učne uspehe učencev, zlasti slabših. Med temi ukrepi je najpomembnejša načrtna dodatna pomoč za slabše učence.

V okviru prizadevanj, kako pomagati učencem, ki slabše napredujejo v šoli, se je izkazala dodatna pomoč za uspešno obliko. To velja za šole, kjer so resno, načrtno organizirali dodatno pomoč in sistematično spremljali rezultate dodatnega dela. Seveda pa dodatna pomoč ni dala zadovoljivih rezultatov tam, kjer so jo organizirali bodisi kampanjsko bodisi ne dovolj pripravljeno v pedagoškem pogledu. O tem bomo še pozneje spregovorili.

Učiteljica pravi po dveletnem izvajanju dodatne pomoči v 1. razredu naslednje: Dodatna pomoč je omogočila mojim slabšim učencem naraven in lažji prehod

iz predšolske dobe v šolsko. Zato menim, da je to ustrezen pedagoški ukrep vse dotlej, dokler ne bodo vsi predšolski otroci deležni načrtne vzgojne skrbi pred vstopom v šolo doma oziroma v predšolskih ustanovah.

Profesorica slovenskega jezika v 6. razredu ocenjuje dodatno pomoč po dveh letih dela takole: Dodatna pomoč se je izkazala vsekakor za uspešno obliko pomoči slabšim učencem, toda le, če je dobro organizirana na šoli, če je ob primernem času, če pri tem sodelujejo po svoje tudi starši in če se učitelj oz. profesor za dodatno delo z učenci posebej temeljito pripravlja.

Predmetni učitelj matematike v 5. razredu meni naslednje: Učenci, ki so hodili k dodatni pomoči v teh dveh letih, so bili povečini nekoliko manj sposobni, manj vztrajni in so imeli tudi slabše pogoje za učenje doma kot ostali učenci. Zaradi tega je pomenil vsak — tudi manjši uspeh — veliko stimulacijo tako za učenca kot zame.

Navedena mnenja so iz zaključnih poročil sodelavcev.

Reformirana osnovna šola danes res ne more več mimo družbene zahteve, da mora skrbeti tudi za uspešen razvoj učencev, ki zaostajajo in se počasneje razvijajo. To je brez dvoma zelo zahtevna naloga za naše učiteljske zbornice v osnovnih šolah in jo je mogoče uresničevati samo z dodatnimi prizadevanji poleg rednega pouka. Toda mimo nje kratkomalo ne moremo v obvezni šoli, če želimo načela naše reforme v praksi uveljaviti in ne le — kot se marsikje dogaja — reformna načela samo deklarativno priznavati.

Osnovni smoter dodatne pomoči je — kot je znano — pomagati tistim učencem, ki kljub prizadevanju ne morejo usvojiti učne snovi pri rednem pouku. Gre za to, da s prilagojenimi oblikami in načini učnega dela pomagamo posameznim učencem premostiti glavne vrzeli v znanju in skušamo razviti privajenosti in sposobnosti za uspešnejše samostojno učenje. Gustav Šilih je v svoji Didaktiki (Ljubljana, 1963, DZS, str. 294) zelo dobro določil značaj pomoči učencem pri učenju, ko je dejal: »Dodatno pomoč pri učenju je treba skrbno pri-

praviti in jo tako rekoč za vsakega učenca posebej pri-
krojiti. Uspešna pa je le tedaj, ako se ne omejuje samo
na snovno območje oziroma odpravljanje vrzeli in po-
manjkljivosti v vednostih in znanjih, temveč razvija v
učencih tudi vero v samega sebe, samostojnost in čut
dolžnosti.« Tako pomoč naj bi dajali v prvi vrsti učen-
cem, ki so bodisi nezadostni bodisi zelo šibki. Naša nalo-
ga pri tem je, da glede na prave vzroke neuspeha poiš-
čemo posamezniku primeren način dela.

Kako pomagati učencem pri učenju, zlasti pa slab-
šim učencem, da bodo uspešno predelali učni načrt, je
za osnovno šolo vedno znova aktualno vprašanje in izred-
no pomembna naloga. To velja seveda tako za redni
pouk, kjer moramo mnogo več pozornosti posvečati prav
racionalnim metodam in tehnikam individualnega uče-
nja kot doslej, kakor tudi za iskanje posebnih oblik
pomoči učencem izven pouka. Napačno je misliti, da je
še le novi način napredovanja učencev z nezadostnimi
ocenami prinesel nujno potrebo po dodatni pomoči in
s tem dejansko večjo obremenitev učitelja v osnovni šo-
li. Nekateri posamezni učitelji menijo takole: če bi od-
pravili napredovanje z nezadostno oceno v višji raz-
red, potem se tudi ne bo treba več ubadati z dodatno po-
močjo v osnovni šoli. Ne, ni tako! Res je, da se je nujna
potreba po posebni pomoči učencem, ki so napredovali
z nezadostno oceno v naslednji razred, še stopnjevala,
saj si ne moremo zamisliti, da bi bilo tako napredovanje
učencev pedagoško kakorkoli upravičeno, če zanje ne
organiziramo naslednje leto ustrezne dodatne pomoči.
Toda dodatna pomoč nikakor ni potrebna samo učencem,
ki so napredovali z nezadostno oceno, temveč je prav
tako potrebna tudi šibkim učencem. Šibkim učencem,
ki so sicer prejšnji razred izdelali s pozitivno oceno, ven-
dar so bili komaj zadostni in zato na splošno slabšega
znanja, sedaj v novem šolskem letu pa jim posamezni
učni predmet ali posamezna snov dela zopet velike te-
žave. Učitelji v praksi dobro poznajo učence, ki čestokrat
nihajo med pozitivno in negativno oceno. Dodatna po-
moč je prav za te učence zelo potrebna in seveda tudi
mного uspešnejša kot za nezadostne učence, ker pra-

vočasna pomoč prepreči neuspeh. Vsekakor je pedagoško vedno bolj smisleno in bolj učinkovito uporabljati preventivne ukrepe. Razen tega vemo, da je treba pomagati tudi nekaterim ponavljalcem, ki pri posameznem predmetu ne bodo mogli uspešno osvojiti snovi, npr. pri matematiki ali tujem jeziku, ker imajo v znanju prevelike vrzeli. Nekaterim ponavljalcem bo potrebna dodatna pomoč, ne pa vsem, ker je predvsem naša naloga, da jih v okviru učnega dela pri rednem pouku čimbolj aktiviziramo. Potreba po dodatni pomoči kot najbolj načrtni obliki pomoči slabšim učencem je **immanentna naloga v obvezni šoli ne glede na način prehajanja učencev iz razreda v razred.**

Splošno znano je, da dosegaajo naši učenci najslabši učni uspeh v osnovni šoli predvsem pri matematiki, materinem jeziku in tujem jeziku. Zato je razumljivo, da je dodatna pomoč najbolj potrebna prav pri teh učnih predmetih. Posebno še, ker vemo, da so ti učni predmeti zgrajeni strogo vertikalno in so zato vrzeli v tej učni snovi najbolj usodne za nadaljnji učni uspeh učencev in sploh za napredovanje v obvezni šoli.

Kako so starši sprejeli dodatno pomoč? Na splošno lahko rečemo, da so starši zelo ugodno sprejeli prizadevanja šole, da njihovim otrokom pomaga pri učenju. Nekateri starši so s hvaležnostjo sprejeli dodatno pomoč in so bili pripravljene celo finančno prispevati zanj, kakor so nam poročali mnogi učitelji. Vendar moramo opozoriti, da je ponekod želja po vključevanju k dodatni pomoči šla predaleč. Starši so namreč želeli, da njihovi otroci obiskujejo dodatno pomoč, čeprav so bili dobri učenci in dejansko pomoči niso potrebovali. Ponekod, kjer šole same niso dale pobude za organizacijo dodatne pomoči, so terjali od šole, naj poskrbi za pomoč njihovim otrokom, ki slabše napredujejo, kot to preddeva zakon o osnovni šoli. Starši imajo pravico terjati od učiteljskih zborov, da kaj ukrenejo, da se izboljšajo slabi učni uspehi in da pomagajo slabšim učencem v obvezni šoli, če imajo na šoli vsaj osnovne pogoje za to. Paziti pa moramo, da k dodatnemu delu vključimo

res samo učence, ki so naše posebne pomoči dejansko potrebni in ne vseh tistih, ki to želijo — oziroma želijo to njihovi roditelji. V nobenem primeru ne želimo, da bi preveliko število učencev, ki niso nujno potrebni naše posebne skrbi, hodilo k dodatni pomoči in bi na ta način nekako učitelji podaljševali redno učno delo.

Nekateri naši sodelavci na šolah so zelo dobro začutili tudi nevarnosti »šole v šoli«. Redna, stalna pomoč v šoli je lahko tudi potuha za učenca, starše in celo za učitelja, pa čeprav se zadnje čudno sliši. Naj pojasnimo!

Nekateri učenci mislijo, da bodo pri dodatnem delu brez večjega lastnega prizadevanja uspeli, da bodo z učiteljevo pomočjo sedaj pri dodatni pomoči reševali domače naloge za redni pouk namesto doma. Učenci se navadijo biti nesamostojni in menijo, da so predvsem učitelji dolžni truditi se za njihov učni uspeh v šoli. Tak odnos nekaterih učencev do pomoči srečamo zlasti na srednji in višji stopnji osnovne šole. Poudariti moramo, da je dodatna pomoč koristna predvsem za učence, ki želijo uspeti, si prizadevajo izboljšati nezadovoljiv učni uspeh, so pa manj sposobni, ali imajo drugačne ovire pri učenju doma. Učenci morajo čutiti našo pomoč res samo kot oporo, da bodo sami uspeli in da jim bo naše neposredno vodstvo pri učenju čimprej nepotrebno.

Tudi starši radi zaidejo v napačno pojmovanje pomoči šole njihovemu otroku, češ da mora sedaj njihov otrok, ko so ga pošiljali k dodatni pomoči, vsekakor uspešno izdelati razred. Nekateri starši želijo kmalu preložiti vso skrb za šolo in vzgojo njihovih otrok na učitelje, ki vodijo pomoč. Skratka — zaradi prezaposlenosti ali drugih vzrokov želijo roditelji prenesti svoje vzgojne skrbi in težave na šolo. Zato je treba sprva posebej delati tudi s starši učencev, ki so vključeni v dodatno pomoč. Prikazati jim moramo in s primernimi načini tudi doseči, da se ne le še naprej enako intenzivno zanimajo za delo svojega otroka v šoli in skrbijo za redno učenje doma, temveč da svoj interes za otroka še povečajo ter redno obiskujejo razgovore z učitelji.

Nekateri starši namreč ne skrbijo dovolj za svoje otroke doma, čeprav bi lahko. To je treba kar odkrito

povedati. Niso zmeraj vsi razlogi opravičljivi s prezaposlenostjo. O tem smo se na šolah med proučevanjem dodatne pomoči živo prepričali. Nekateri starši svojemu otroku res ne zagotovijo doma niti osnovnih pogojev za učenje, čeprav imajo za to možnosti; ne spremljajo razvoja in napredka otroka v šoli in seveda tudi ne njegovih neuspehov. Za nobeno ceno jih ne moremo dobiti v šolo na razgovore ali roditeljski sestanek — ob koncu polletja



SKUPINSKO UTRJEVANJE PRI RAČUNSTVU V 1. RAZREDU —
DODATNA POMOČ, OSNOVNA ŠOLA FRANA LEVSTIKA V LJUB-
LJANI.

ali šolskega leta pa se čudijo neuspehu svojega otroka in zanj dolžijo predvsem šolo ali otroka samega. Popolnoma jasno je, da ni mogoče doseči dobrih vzgojnih rezultatov brez tesnega sodelovanja šole in doma. Zato je potrebno, da naredimo v šoli vse, da pritegnemo starše učencev, ki prejemajo dodatno pomoč, k sodelovanju. Čestokrat se učitelji raje sami trudijo pri dodatni pomoči, namesto da bi skušali najprej poiskati pomoč v družini, čeprav je res, da je včasih glede tega težko uspeti.

Staršem moramo pojasnjevati, kaj so funkcije in naloge varstva šolarjev oz. podaljšanega bivanja učencev v šoli in kakšne smotre ima dodatna pomoč. Podaljšano bivanje učencev v šoli ima seveda mnogo širšo vlogo kot dodatna pomoč. V varstvenih oddelkih, kjer v šolah so, učenci preživijo ves preostali čas po pouku. Tu učenci organizirano preživijo svoj prosti čas po rednem pouku in tako namesto staršev opravljamo pedagoški nadzor nad njimi. V teh primerih res prevzame šola na željo roditeljev nase velik del neposrednih skrbi za otroka. V času varstva učenec naredi vse domače naloge in druge izdelke za pouk, se samostojno uči in pripravlja za vse učne predmete. Nato pa se po svoji izbiri vključi v razne krožke in druge prostovoljne dejavnosti, da kontrolirano in koristno, toda po svojih interesih, izpolni preostali čas (sprehodi, fizikulture dejavnosti, televizija, kino, gledališče, razvedrilne dejavnosti itd.). V teh oddelkih imamo organizirano za svoje varovance tudi prehrano. Skratka — šola skuša pri učencih, ki so vključeni v take oddelke na šoli, resnično nuditi otroku tisto, kar mu je potrebno za njegov vsestranski razvoj. Zato v takih primerih res precejšen del vzgojnih dolžnosti, ki so sicer izrazita skrb staršev doma, opravlja šola in s tem pomaga predvsem zaposlenim staršem ali družinam, ki zaradi različnih vzrokov ne morejo dovolj uspešno skrbeti za vzgojo svojih otrok. Šola skuša dejansko nadoknaditi učencem tisto, česar jim družine danes v vzgojnem in izobrazbenem pogledu ne dajejo ali ne morejo dati v zadovoljivi meri.

Upajmo, da se bo podaljšano bivanje učencev na šolah res razširilo, kot je predvideno v načrtu razvoja našega šolstva. Na ta način bi se znatno izboljšali učni uspehi učencev v osnovni šoli, kar dokazujejo dosedanja podatki iz vzgojno varstvenih oddelkov na šolah.

Dodatna pomoč pa je nekaj drugega. K dodatni pomoči so priključeni tako učenci, ki so zajeti v oddelkih podaljšanega bivanja (če potrebujejo posebno pomoč pri učenju), kakor tudi ostali učenci na šoli, ki so potrebni take pomoči. Medtem ko se pri za to določenih učnih urah v teh oddelkih učenci samostojno učijo in izdelajo do-

mače naloge in druge izdelke, kot bi to sicer delali doma, pa delajo pri urah dodatne pomoči pod neposrednim vodstvom in z učiteljevo pomočjo (ponovne razlage starejše in novejše učne snovi, dodatne naloge, skupinska ponavljanja in utrjevanje itd.) pri enem ali morda največ dveh učnih predmetih, ki delata učencem nepremostljive težave. Vse ostale dolžnosti za šolo pa opravljajo učenci samostojno doma ali v urah učenja v okviru varstva na šoli.

Pri dodatni pomoči si prizadevamo čimprej usposobiti učenca, da se bo lahko samostojno uspešno učil in opravljal druge dolžnosti za šolo ter mu tako ne bo več potrebna naša pomoč, medtem ko je v oddelek podaljšanega bivanja vključen učenec toliko časa, kolikor časa želijo starši. Res pa je, da je treba na šolah, kjer niso organizirani taki oddelki — in to je večina osnovnih šol — in tam, kjer ni v bližini druge vzgojno varstvene ustanove, k dodatni pomoči priključiti včasih tudi učence, ki so sicer sposobni samostojnega učenja za šolo, pa doma nimajo niti najosnovnejših pogojev za učenje niti potrebnega nadzorstva. Razumljivo je, da tudi v takih primerih ne gre za varstvo otroka, marveč za to, da damo učencu pri dodatni pomoči ustrezne pogoje za čimbolj samostojno pripravljane na pouk. Vemo, da v Sloveniji pretežna večina osnovnih šol sedaj nima niti minimalnih pogojev za uspešno celodnevno bivanje šolarjev tako v kadrovskem kot materialnem pogledu. Zato v okviru dodatne pomoči samo deloma lahko poskrbimo za te učence in še to le glede pomoči pri učenju.

Rekli smo, da bi lahko v posebnih primerih dodatna pomoč pomenila celo za učitelja nekako potuho. Na to so nas opozorili učitelji v praksi. Kako to mislimo? Najprej naj učitelj čimbolj skrbi za kvaliteten pouk in naj naredi vse, kar je v njegovi moči, da bi si učenci uspešno osvojili učno snov. Šele nato, ko njegovi ukrepi pri rednem pouku in pogovorih s starši niso zalegli, vključi učenca v dodatno pomoč. Lahko pa bi se zgodilo, da učitelj ne bi dovolj skrbel za kvalitetno in intenzivno redno vzgojno izobraževalno delo v razredu in bi se zanašal na to, da bo itak lahko napake in neuspehe popravil s

posebnim dodatnim delom z učenci. To bi bilo seveda nedopustno, saj bi na ta način samo podaljševali pouk in preobremenjevali učenca in šolo, ki skrbi za organizacijo in izvedbo dodatne pomoči. Kritični in pozorni moramo biti pri tistih, sicer zelo redkih učiteljih, ki vključujejo izredno veliko število učencev v dodatno delo. V takih primerih moramo preveriti dejanske potrebe po posebni pomoči pri vseh vključenih učencih in natančno ugotoviti vzroke »množičnega« neuspeha v posameznem razredu. Gotovo je res, da take primere lahko srečamo v zelo izjemnih primerih. Pogostejša napaka na šolah pa je, da posvečamo premalo resne pozornosti organizaciji dodatne pomoči. Če bi bil posamezen učitelj nagnjen k temu, da ustvari »šolo v šoli«, smo prepričani, da bi proti temu takoj nastopil pedagoško zrel učiteljski zbor sam in šolsko vodstvo ter prosvetno pedagoška služba. Čeprav so bili taki primeri izjemni, pa je prav, da nanje opozorimo. Več o kriterijih in načinih izbire učencev za dodatno pomoč ne moremo povedati na tem mestu; tega se bomo lotili drugod. Pedagoško razgledani učitelji pa se zavzemajo za dodatno pomoč, ker vedo, da v okviru rednega pouka, kjer imajo v razredu po 35—40 učencev, čestokrat pri najboljši volji ne morejo pomagati nekaterim slabšim učencem. Premalo je možnosti v razredu, da bi z individualnim delom s posameznimi učenci ali skupinicami uspeli pri učencih, ki z običajnim delom pri rednem pouku ne morejo usvojiti osnovnih zahtev učnega načrta. Vemo, da so v praksi predvsem učitelji tisti, ki lahko utemeljeno dajejo pobudo za dodatno pomoč. Dobri šolniki sami v praksi najbolj čutijo potrebo po posebni pomoči učencem pri učenju. Presenetljivo pa je, da dajejo sami učenci in razredne skupnosti po večini malo pobud za dodatno pomoč, čeprav bi to pričakovali vsaj od 5—6 razreda dalje. Seveda imamo žal še tudi nekatere učitelje (zlasti predmetne učitelje in profesorje), ki odklanjajo vsakršno obliko dodatne pomoči, ki naj bi jo organizirala šola in pri kateri bi morali sami sodelovati.

Priznati moramo, da pomeni dajanje redne dodatne pomoči res dodatno obremenitev že tako razmeroma do-

volj z delom obloženega učitelja v naši šoli. Zato je treba prizadevanje posameznega učitelja za dodatno pomoč na šoli posebej in primerno nagraditi. Na mnogih šolah, ki imajo zadovoljivo organizirano dodatno pomoč, so že primerno rešili vprašanje nagrajevanja učiteljev, ki vodijo dodatno delo z učenci. Obvezno bi morali v okviru razširjene dejavnosti osnovne šole občinski skladi za šolstvo posebej financirati dodatno pomoč, in prostovoljne dejavnosti po delovnem načrtu posamezne šole. Nepravilno pa ravnajo tiste šole, ki zelo široko razvijajo vse mogoče izvenšolske dejavnosti na šoli — čeprav seveda nismo proti njim, če so umestne, ne skrbijo pa za dodatno pomoč. Zavodi za prosvetno pedagoško službo naj bi povsod spodbujali in spremljali prizadevanja osnovnih šol pri organizaciji in izvajanju dodatne pomoči. Prosvetno pedagoška služba mora strokovno pomagati in pedagoško nadzirati tudi izvajanje dodatne pomoči.

Šole, ki nimajo prostovoljnih dejavnosti, nimajo organizirane dodatne pomoči itd., tudi naj ne bi dobile dodatnih sredstev zanje. Prosvetno pedagoška služba naj bi preverjala, če šole v resnici izvajajo svoj načrt dela, za katerega so dobile predvidena finančna sredstva mimo rednega pouka. Edino taka rešitev je za učiteljske zборе na šolah pravična in stimulatívna. Problem je sedaj namreč v tem, da tako tiste šole, ki uspešno izvajajo prostovoljne dejavnosti in dodatno pomoč, kakor tiste, ki tega ne delajo, dobijo dejansko enaka finančna sredstva za svoje delo od sklada za šolstvo. Prav to slabo vpliva na razmah in kvaliteto dodatne pomoči na osnovnih šolah.

Na nekaterih šolah so organizirali dovolj dodatne pomoči glede na število učencev, ki so prejeli tako ali drugačno pomoč pri učenju. Na posameznih šolah so sprva celo pretiravali z vključevanjem prevelikega števila učencev k dodatni pomoči (tudi do polovice vseh učencev v razredu), na drugi strani pa ni malo šol, ki sploh nimajo organizirane pomoči slabšim učencem in se preveč izgovarjajo samo na »objektivne težave«. Vendar želimo reči, da je bilo sicer marsikje razmeroma še dovolj učencev vključenih k dodatni pomoči, to-

da ta ni bila **dovolj kvalitetna in zato premalo uspešna**. Kje so vzroki, da je temu tako?

Po večletnem spremljanju razvoja dodatne pomoči na naših šolah bi mogli za zgoraj navedeni zaključek navesti naslednje razloge:

— Pomoč učencem je bila premalo uspešna, ker so bile na splošno skupine pri dodatni pomoči preštevilne. Uspešno je mogoče delati s 4—10 učenci v eni skupini, medtem ko imajo ponekod v sedanji praksi tudi od 15—20 učencev. Zato je prav, da vključimo v redno dodatno pomoč manj učencev, toda zares samo tiste, ki so naše pomoči resnično nujno potrebni.

— Skupine pri dodatnem delu so bile čestokrat nepravilno sestavljene. V isto skupino so na šolah vključevali tako učence, ki so imeli dober učni uspeh kakor slabše, ki so zaostajali in se počasneje razvijali. To pa slabo vpliva na uspeh naše pomoči. Slabši učenci, za katere nam pri tem gre, potrebujejo drugačno pomoč kakor pa dobri učenci, ki naj bi jih z raznimi oblikami še naprej razvijali, kot je to mogoče v okviru rednega učnega programa pri delu s celim razredom pri pouku. Heterogeno sestavljene skupine ne morejo biti dovolj uspešne glede na smotre dodatne pomoči.

— Naša prizadevanja za dodatno pomoč bi bila na marsikateri šoli mnogo uspešnejša, če ne bi naletela v praksi na celo vrsto resničnih objektivnih ovir. Organizacijo dodatne pomoči ovira zlasti: pomanjkanje prostora zaradi več izmen pouka; neugoden čas, v katerem nudimo dodatno pomoč pred poukom ali po pouku; ponekod pomanjkanje učiteljev, predvsem pa predmetnih učiteljev matematike, slovenskega jezika in tujega jezika, kjer je pomoč naj potrebnejša; oddaljenost učencev od šole; prešibka stimulacija učiteljev, ki vodijo dodatno pomoč; nereden obisk posameznih učencev pri urah pomoči; ponekod premajhna zainteresiranost staršev za delo svojih otrok v šoli; pomanjkanje osnovnih pogojev za učenje doma; problem vključevanja učencev, ki imajo nezadostne ocene iz več kot enega učnega predmeta; pomanjkanje učil in drugega didaktičnega materiala za ustrezno delo s slabšimi učenci.

— Brez dvoma na kvaliteto dodatne pomoči vpliva tudi dejstvo, da nimamo še veliko izkušenj, kako najustrezneje — se pravi pedagoško in psihološko najbolj racionalno — organizirati pomoč za slabše učence v šoli. Zlasti je bilo to razumljivo za prva leta uvajanja dodatne pomoči kot načrtne redne oblike pomoči. Leta 1962 je zavod za napredek šolstva SR Slovenije izdal knjižico (Problemi dodatne pomoči v praksi, DZS, Ljubljana), kjer so obdelana prva izkustva naših praktikov, ki jih lahko koristno uporabijo učitelji pri organizaciji dodatne pomoči. Prav tako je izšlo podobno delo pod okriljem zavoda za unapredjivanje školstva Hrvatske (Muzić-Aranjoš: Dodatno vzgojno-izobraževalno delo v osnovni šoli, Šolska knjiga, 1963, Zagreb), poleg že precejšnjega števila člankov in razprav v pedagoških revijah. Odprto pa ostane seveda drugo vprašanje, koliko so se na šolah in zavodih za prosvetno pedagoško službo dejansko okoristili z objavljenimi izsledki. Tam, kjer so se resno lotili dodatne pomoči, so lahko uporabili študijske izsledke in izkušnje učiteljev, ki so proučevali organizacijske oblike pomoči.

— Ne nazadnje vpliva na kvaliteto dodatne pomoči tudi to, da še nimamo v pedagoški literaturi dovolj obdelanih oblik in načinov dodatnega dela s slabšimi učenci v osnovni šoli. Prav tako nimamo ovrednotenih različnih oblik in načinov, ki jih v praksi uporabljajo naši učitelji pri dodatni pomoči na nižji, srednji in višji stopnji osnovne šole. Ker so bile doslej šole preokupirane zlasti z materialnimi in finančnimi vprašanji, so obravnavale bolj organizacijo dodatne pomoči, niso se pa dosti poglobljale v pedagoško, psihološko in didaktično-metodično problematiko dodatnega dela. Za kvalitetno pomoč in resnični učni uspeh učencev pri dodatni pomoči pa je prav to bistvenega pomena.

V praksi je mogoče zaslediti različne oblike dodatne pomoči za učence, ki pa imajo glede na svoj osnovni namen — čim hitreje in čim uspešneje pomagati učencem pri izboljšanju učnega uspeha — zelo različno, včasih tudi sporno vrednost. Zato je treba studiozno spremljati in proučevati zlasti oblike in načine dodatne pomoči v

praksi, da bi bila pomoč za učence res čimbolj racionalna in učinkovita. Nekateri učitelji, ki vodijo dodatno delo, ne uporabljajo primernih načinov dela z učenci. Prav zato marsikdaj vnema in požrtvovalno prizadevanje ponekod ne rodita zaželenih rezultatov. Vprašanje uspešne uporabe ustreznih oblik, metod in tehnik učnega dela je pri dodatni pomoči najvažnejše.

Zato je zavod za napredek šolstva SR Slovenije v šol. letu 1961/62 in 1962/63 posebej organiziral načrtno uvajanje, spremljanje in proučevanje oblik in načinov dodatnega dela za slabše učence na bivši poizkusni osnovni šoli Frana Levstika v Ljubljani. Analiza izvajanja dodatne pomoči in napredovanja učencev v osnovni šoli v naši republiki, ki jo je zavod izdelal leto poprej, je namreč pokazala potrebo po nadaljnjem proučevalnem delu. Gradivo smo na zavodu obdelali. Čeprav v skromni obliki, vendarle želimo posredovati učiteljem, ki delajo v osnovni šoli, nekatere izkušnje naših sodelavcev, ki so si jih pridobili v delu s slabšimi učenci pri načrtni dodatni pomoči. Na ta način želimo prispevati k temu, da bi bila pomoč slabšim učencem čim uspešnejša. Samo učenčev resnični uspeh bo lahko zadoščenje tistim učiteljem, ki prizadevno, čestokrat naravnost požrtvovalno pomagajo slabšim učencem pri njihovem počasnejšem razvoju v osnovni šoli.

PREIZKUŠANJE OBLIK IN NAČINOV DODATNEGA DELA S SLABŠIMI UČENCI

Omenili smo že, da je zavod za napredek šolstva SRS organiziral proučevanje dodatne pomoči za slabše učence na osnovni šoli Frana Levstika v Ljubljani v šolskem letu 1961/62 in 1962/63. Prav je, da povemo, kako smo si najprej zamislili študijsko delo na šolah.

Na osnovi široko zasnovane ankete o napredovanju učencev in dodatni pomoči, ki je po reprezentativnem vzorcu zajela vse šole v Sloveniji, smo ugotovili, kako se v resnici izvaja dodatna pomoč. Ovrednotili smo različna prizadevanja naših učiteljev pri organizaciji in izvajanju dodatne pomoči za slabše učence. Hkrati pa smo spoznali, da je potrebno nekatere probleme v neposredni praksi še naprej proučevati in sicer predvsem oblike in načine dodatnega dela. Ugotovili smo, da prav pomanjkanje izkušenj in teoretičnih spoznanj o tem, katere oblike in načini dela so najbolj ustrezni, racionalni in učinkoviti za dodatno delo s slabšimi učenci, najbolj ovira večji uspeh pomoči v osnovni šoli. Najtežji problem pri izvajanju dodatne pomoči je neizdelana metodika dela s slabšimi učenci. Vedeli smo, da z anketno metodo in pogovori z učitelji ne bomo mogli solidno odgovoriti na vprašanja o vsebini, oblikah in metodah dodatnega dela. Za ugotavljanje in presojanje načinov dodatne pomoči so potrebne drugačne metode: preizkušanje in spremljanje različnih prijemov in načinov na osnovi kontroliranega načrtnega opazovanja; vodenje dnevnika dela in delovnih protokolov o pripravah in poteku dela pri urah dodatne pomoči pri učnih pred-

metih, kjer je pomoč najpotrebnejša, pogovori z učitelji, učenci in starši.

Nerešena vprašanja dodatne pomoči smo želeli proučevati s pomočjo mreže eksperimentalnih oddelkov po vsej Sloveniji. Prav v tem času pa je razpadla s težavo zgrajena prva mreža eksperimentalnih oddelkov na osnovnih šolah v naši republiki zaradi pomanjkanja finančnih sredstev. Brez dvoma je to precejšnja škoda za napredek in razvoj empirične raziskovalne pedagoške misli pri nas. Obdržali smo še za dve leti osrednjo eksperimentalno šolo Frana Levstika v Ljubljani, kjer smo s skupino učiteljev-sodelavcev izvedli naš po obsegu skrčeni, zato pa študijsko bolj poglobljeni načrt dela.

Ugotoviti smo želeli zlasti naslednje:

- kako je treba oblikovati skupine učencev za dodatno pomoč;
- katere učne oblike so primerne za dodatno delo s slabšimi učenci;
- kateri načini in tehnike dela so za dodatno delo uspešni;
- kako naj poteka delo pri urah dodatnega dela;
- kako napredujejo šibki učenci, ki so vključeni v pomoč;
- kako napredujejo učenci, ki so napredovali z nezadostno oceno in prejemajo dodatno pomoč

Pri dvoletnem proučevalnem delu je sodelovalo 16 sodelavcev, in sicer: 12 učiteljev od 1. do 8. razreda osnovne šole, šolski psiholog, honorarni socialni delavec in pomočnik ravnatelja pod neposrednim vodstvom zavoda za napredek šolstva SRS:

1. razred: Marija Kobal, učiteljica (računstvo, slovenski jezik),
2. razred: Antonija Sašek, učiteljica (računstvo, slovenski jezik),
3. razred: Ana Valentič, učiteljica (računstvo, slovenski jezik),
4. razred: Angela Debevec, učiteljica (računstvo, slovenski jezik),

5. razred: Rozika Trugar, učiteljica (slovenski jezik),
Milan Adamič, profesor (matematika),
Milan Divjak, profesor (matematika),

6. razred: Miljeva Tomc, profesor (slovenski jezik),

7. razred: Marta Bratina, predmetni učitelj (matematika),

Majda Zavašnik, profesor (angleščina),

8. razred: Ana Grasselli, profesor (angleščina),

Helena Valentinčič, profesor (angleščina),

Šolski psiholog: Hedvika Virant.

Honorarni socialni delavec: Mara Merčun.

Pomočnik ravnatelja: Milena Žigon.

Vodstvo celotnega proučevanja: Roman Oberlintner, tedaj prosvetni svetovalec ZNŠ SR Slovenije.

Vsak sodelavec je vodil dnevnik dodatne pomoči za opazovanje učencev, ki so bili vključeni k pomoči od začetka do konca šolskega leta. Beležke o učencih so sodelavci vodili po naslednjih vidikih:

- splošni podatki o učencu,
- družinske prilike,
- učenčeva osebnost,
- učni uspeh nasploh in posebej pri posameznih predmetih,
- vzroki učnega neuspeha,
- individualni načrt dela s posameznim učencem pri dodatnem delu,
- potek dela pri dodatni pomoči,
- odnos učenca do dodatne pomoči,
- odnos staršev do dodatne pomoči,
- analiza uspeha oziroma neuspeha ob koncu šolskega leta.

Razen tega so sodelavci vpisovali priprave in didaktično gradivo za izvajanje redne in občasne dodatne pomoči v posebne zvezke priprav, kjer so nato tudi analizirali svoje pedagoško delo pri dodatnem delu. Zapiski o učencih in dnevniki pedagoškega dela so nam služili kot študijska dokumentacija. Sodelavci so ob koncu vsakega polletja izdelali tudi poročilo o nujenju dodatne pomoči za svoje skupine. Učitelji, ki so vodili dodatno pomoč pri matematiki, so učence redno testirali z učnimi

testi znanja. Za druge učne predmete nismo imeli učnih testov. Nekateri učitelji so pri slovenskem jeziku sami sestavili serije nestandardiziranih testnih vprašanj za preverjanje znanja za svoje potrebe pri dodatni pomoči.

Pomočnica ravnatelja je skrbela za organizacijo dodatne pomoči na šoli. Šolska psihologija je pregledala vse učence, ki so bili vključeni v dodatno pomoč in jih tudi testirala z več testi inteligentnosti (Wekslerjev razvojni test za otroke, Weksler-Bellevue inteligentnostni test za mladostnike, Ravenove progresivne matrice); razen tega je še posebej po posebnem postopku pregledala vse učence prvega razreda. Socialna delavka, ki je tedaj poleg svojega učiteljskega dela v razredu opravljala še delo socialnega delavca na šoli, je izdelala socialno analizo stanja tistih družin, iz katerih so bili učenci pri dodatni pomoči.

Na 14 dnevnih rednih študijskih sestankih vseh sodelavcev smo kritično študirali ustrezno literaturo, sproti analizirali konkretno delo v skupinah in posamezne bolj problematične učence. Vodja proučevanja je neposredno spremljal dodatno delo tudi s hospitacijami pri urah dodatne pomoči in z individualnimi pogovori z učitelji in učenci ter se občasno udeleževal tudi sestankov s starši učencev, ki so prejeli na šoli dodatno pomoč.

Pri delu smo se naslonili na našo in tujo literaturo zlasti na literaturo o individualnem, individualiziranem in skupinskem delu.

Načine in oblike dodatnega dela smo preizkušali pri matematiki in slovenskem jeziku od 1. do 8. razreda ter pri angleščini od 5. razreda dalje. Pri teh učnih predmetih je bila dodatna pomoč najpotrebnejša. Dodatno pomoč so vodili od 1. do 5. razreda razredni učitelji. Pri posameznih predmetih od 5. razreda naprej pa so vodili pomoč predmetni učitelji oziroma profesorji, ki so združevali v skupini učence iz različnih vspporednih oddelkov (na pr. 5.a + 5.b, 8.a + 8.b + 8.c itd), od katerih so del učencev poučevali tudi pri rednem pouku, ne pa vseh. Na ta način smo lahko preizkusili različne organizacijske možnosti zlasti na višji stopnji osnovne šole glede na

predmetni pouk. (Učitelji so vodili dodatno pomoč: a) za učence, ki so jih poučevali v razredu; b) za skupino učencev, katerih večino so pri predmetu poučevali in c) za učence, ki jih pri rednem pouku niso poučevali).

Razumljivo je, da smo skušali pri našem delu upoštevati tudi izkušnje drugih učiteljev, ki so dajali dodatno pomoč učencem na šoli Frana Levstika in drugih šolah, čeprav niso bili vključeni v našo študijsko skupino. Tako smo izkoristili pri obdelavi študijskega gradiva tudi izkušnje, ki so jih na nekaterih seminarjih posredovali učitelji v Ljubljani in na celjskem področju. Prav tako smo se ponekod naslonili tudi na poročila o izvajanju dodatne pomoči, ki so nam jih posredovali nekateri zavodi za prosvetno pedagoško službo.

Na tem mestu se želimo zahvaliti vsem sodelavcem, ki so si prizadevali čim boljše opraviti naporno študijsko delo.

NEKATERE OBLIKE IN NAČINI DELA S SLABŠIMI UČENCI

Pri delu s slabšimi učenci je potrebno upoštevati njihove sposobnosti in interese. Pomembno je, da učenci doživijo uspeh in so pri delu motivirani. To dosežemo s prilagoditvijo dela njihovim možnostim in s poudarkom na pozitivni povratni informaciji.

Načini in oblike dela s slabšimi učenci so različni. Pomembno je, da učenci doživijo uspeh in so pri delu motivirani. To dosežemo s prilagoditvijo dela njihovim možnostim in s poudarkom na pozitivni povratni informaciji. Pri delu s slabšimi učenci je potrebno upoštevati njihove sposobnosti in interese. Pomembno je, da učenci doživijo uspeh in so pri delu motivirani. To dosežemo s prilagoditvijo dela njihovim možnostim in s poudarkom na pozitivni povratni informaciji.

Izbira učencev

Za učence, ki slabše ali počasneje napredujejo, lahko storimo marsikaj že v okviru pouka samega. Če upoštevamo in uresničujemo načelo individualnega ravnanja z učenci ter druga pedagoška načela, lahko do neke mere uspešno poskrbimo tudi za slabše učence in dosežemo, da si bodo osvojili vsaj osnovne zahteve učnega načrta v osnovni šoli. Taka prizadevanja so: pogovori z učenci, analiza neuspeha in njihovih vzrokov pri posameznih učnih predmetih, sistematična skrb za aktiviranje šibkih učencev pri pouku, posebna učiteljeva skrb za ustrezno motivacijo slabših učencev, dajanje posebnih prilagojenih nalog in vaj posameznim učencem v šoli in doma, pogovori s starši itd.

Če vsa naša prizadevanja v šoli in staršev doma niso rodila zaželenega izboljšanja, vključimo učence v redno ali občasno dodatno pomoč.

Naša prizadevanja pri organizaciji in izvedbi dodatne pomoči bi lahko zaradi preglednosti razdelili na naslednje etape:

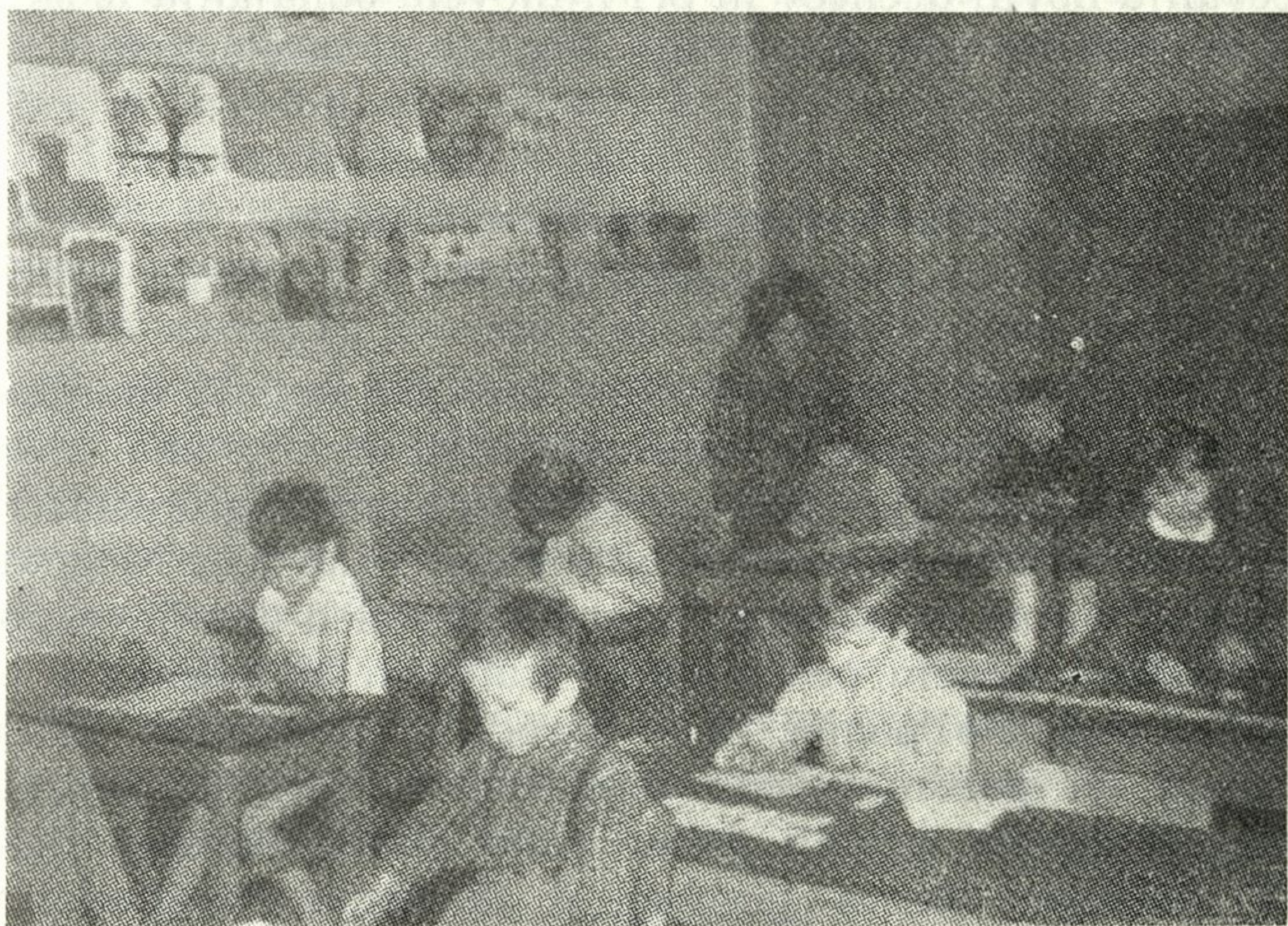
- izbira učencev,
- podrobna analiza učnega neuspeha posameznih učencev,
- ugotavljanje vzrokov neuspeha,
- izdelava načrta dela za vsakega posameznega učenca,
- mobilizacija staršev,
- realizacija dodatnega dela z učenci,
- preverjanje rezultatov posameznih učencev pri dodatni pomoči,
- vodenje zapiskov o dodatnem delu.

Pri pouku, kjer ugotavljamo razvoj in napredek posameznih učencev, izberemo učence, ki so nujno potrebni dodatne pomoči. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja, spretnosti in privajenosti se učitelj prepriča, katerim učencem je resnično potrebna posebna pomoč izven pouka. Zelo važno je, da uporabi čimveč različnih oblik preverjanja in da je čimbolj objektiven (ustno in pisмено preverjanje, preverjanje storitev, učni testi, prilagojene ocenjevalne lestvice). Sistematična opazovanja učencev pri delu, solidni zapiski o uspehih in neuspehih učenca ter uporaba učnih testov (tudi nestandardiziranih testov znanja) zelo olajšujejo hitro in pravilno izbiro posameznih učencev za dodatno delo.

Pri izbiri učencev za dodatno pomoč ne smemo biti niti širokogrudni niti ozki. V prvem primeru se zgodi, da učitelji vključijo učenca k dodatnemu delu, še preden so poizkusili doseči izboljšanje uspeha pri rednem pouku in učenčeve lastne prizadevnosti doma. Odločitve, ali naj učenec obiskuje ure dodatne pomoči ali ne, ne moremo prepustiti staršem, dasi se to v naši praksi pogosto dogaja. Mnogi starši želijo, da njihovi otroci obiskujejo ure dodatne pomoči tudi tedaj, če je niso potrebni. Razlogi za tako stališče so lahko prevelika ambicioznost staršev, pomanjkanje časa za nadzor in pomoč pri učenju doma ali zanemarjanje pedagoških dolžnosti. Nasprotno pa so učiteljski zbori včasih preozki pri vključevanju učencev v občasno ali redno dodatno pomoč. To izvira bodisi iz dejanskih objektivnih okoliščin, v katerih šola konkretno dela, bodisi iz premajhne pedagoške prizadetosti učnega osebja ob neuspehih učencev, zlasti pri predmetnem pouku.

Posledica preširoke izbire učencev za dodatno pomoč je preveliko število učencev v posameznih skupinah. V nekaterih šolah so imeli tudi do 20 učencev v eni skupini. Razumljivo je, da niso mogli doseči dobrih rezultatov. Praksa na osnovni šoli Frana Levstika je pokazala, da je mogoče uspešno delati le v skupinah, v katerih je 6—10 učencev. Zato v praksi rajši nudimo dodatno pomoč manj učencem, tistim, ki so jo resnično najbolj potrebni.

Prav je, da opozorimo tudi na precej razširjen pojav: šole organizirajo dodatno pomoč kampanjsko, in sicer pred zaključkom polletja ali pred koncem šolskega leta. Uspehov pri dodatni pomoči v takem primeru ni. **Samo redna in kontinuirana pomoč slabšim učencem med šolskim letom je lahko zares uspešna.** Izkušnje naših sodelavcev in učiteljev nasploh, ki so se kaj več ukvarjali z dodatno pomočjo, so pokazale, da je za nekatere učence umestna le občasna dodatna pomoč, na primer 2—3 tedne tedaj, ko nastopi med letom potreba, medtem ko nekateri učenci potrebujejo 2 krat tedensko pomoč daljše obdobje,



DODATNA POMOČ IZ GEOMETRIJE V 4. RAZREDU, OSNOVNA ŠOLA DR. JOŽETA POTRČA V LJUBLJANI.

tudi vse polletje ali v posameznih primerih celo vse šolsko leto. Učitelji na Levstikovi šoli so organizirali pomoč po večini 2 krat tedensko, po 40—45 minut; v prvih dveh razredih pa 3 krat ali 4 krat tedensko po 20 do 25 minut, v posameznih primerih pa na zgornji stopnji osnovne šole tudi samo 1 krat tedensko po 45 minut. Iz izkušenj v nekaterih drugih republikah lahko povzamemo, da koncentrirana dodatna pomoč na koncu šolskega leta ali 3 tedne pred začetkom novega šolskega leta za večino

šibkih učencev ni dovolj uspešna. Takojšnja pomoč ob neuspehu med šolskim letom, ki ima pogosto preventivni značaj, je najuspešnejša. Čim pozneje učencu nudimo pomoč, tem več je je potreben, ker se vrzeli v znanju hitro večajo. Zato pravilno ravnajo šole, ki že po enem ali dveh uvodnih mesecih po pričetku šolskega leta načrtno organizirajo dodatno pomoč. Že ob planiranju novega šolskega leta je treba misliti tudi na prostore, organizacijo in kadre za dodatno pomoč.

Učencev pri dodatni pomoči ne zadržujemo dlje, kot je to neogibno potrebno. Zato moramo biti pri vključevanju novih učencev in pri njihovem odhajanju iz skupine dodatne pomoči dovolj premišljeni in elastični.

Ugotavljanje vzrokov učnega neuspeha v šoli

Ko učenca vključimo v ure dodatne pomoči, moramo v začetku najprej podrobno ugotoviti, česa ne zna, kako daleč nazaj segajo vrzeli v znanju, katere spretnosti in privajenosti niso dovolj izoblikovane, kako je z njegovimi delovnimi navadami. Natančen pregled znanja v posameznem učnem predmetu, v katerem bo učenec prejemal dodatno pomoč in v sorodnih predmetih, ki se vežejo na predmet, kjer ima učenec največje težave, nam omogoča izdelati dober načrt individualnega dela za vsakega učenca posebej. Z dodatnim preglednim, kontrolnim ponavljanjem in utrjevanjem znanja si učitelj izpopolni podobo o učenčevem dejanskem znanju in sposobnostih. Preverjanje je še tembolj potrebno, kadar poučuje predmetni učitelj ali profesor v različnih — po številu močnih oddelkih, kjer ima premalo možnosti, da bi sploh lahko globlje spoznal svoje učence.

Poglavitni namen spoznavanja učencev v prvih urah dodatne pomoči je, ugotoviti dejanske vzroke njihovega neuspeha v šoli. Raziskati je treba naravo učenčevih težav, spoznati, od kod izvirajo, kajti samo na ta način bomo lahko uspešno izbrali ne le primerne vsebine, temveč tudi ustrezne načine učnega dela. Jasno moramo raz-

členiti: ali ima učenec sploh pogoje, da bo z našo pomočjo uspel nadoknaditi pomanjkljivo znanje; ali si mora učenec najprej usvojiti določeno predznanje iz tega ali celo iz drugih sorodnih učnih predmetov; ali izvira učenčev neuspeh iz počasnejšega duševnega razvoja; ali je neznanje posledica nezainteresiranosti za določen učni predmet ali sploh za šolo in njeno delo; ali je učenec na splošno umsko podpovprečen ali pa je krivda za neuspeh v vzgojni zanemarjenosti družine. Šele tako bomo lahko utemeljeno presodili, kaj lahko za učenca storimo mi pri dodatni pomoči in kaj starši doma oziroma v posebnih primerih specializirane strokovne službe za pomoč družini, kot je socialni delavec, šolski psiholog na šoli ali v vzgojni svetovalnici, zdravnik, logoped itd.

Učenčev neuspeh v šoli izvira največkrat iz več vzrokov in pomeni kompleksen problem. Zato danes psihologi govore o vrsti činiteljev, ki so v medsebojni posledični zvezi, ki privedejo do neuspehov. Neuspeh posameznega učenca moramo obravnavati individualno. Ugotoviti moramo značilnosti učenčeve osebnosti, pogoje šolanja, družinske razmere — skratka njegovo življenjsko situacijo, ne pa izolirano obravnavati njegov neuspeh pri posamezni učni snovi.

Zaradi preglednosti morda ne bo odveč, če razdelimo **vzroke neuspeha** v šoli v tri osnovne skupine:

- vzroki v psihofizični konstituciji učenca,
- vzroki v družini,
- vzroki v šoli.

Med vzroke neuspeha psihofizičnega značaja moramo vsekakor navesti duševno nerazvitost in podpovprečno razvitost, nekatere težave pri branju in pisanju, vrsto senzornih motenj (naglušnost, slabovidnost), težje prestance bolezni. Pri takih vzrokih iščemo pomoč predvsem pri specializiranih strokovnjakih.

V družini so brez dvoma zelo pomembni vzroki neuspehov v nepravilni vzgoji, neskladju in nerazumevanju med roditeljema (razveze staršev, nizek kulturni nivo družine, splošno zanemarjanje, nezainteresiranost za šolo, precenjevanje učenčevih sposobnosti, preobremenjevanje učencev z delom itd.) V družini so zelo pomembni

tudi vzroki socialne narave, kot so slabe stanovanjske razmere, nepravilna prehrana, preobremenjevanje otroka s telesnim delom, velika oddaljenost od šole, pomanjkanje rekreacije, prezaposlenost roditeljev, nizek standard družine, zelo veliko število otrok ob nezadostnih sredstvih za življenje.

Vzroki neuspeha v šoli so objektivne in subjektivne narave. V učinkovanju se med seboj prepletajo. Sledeči vzroki neuspehov so šolnikom precej znani, javnosti pa premalo: administrativni način vpisovanja učencev v prvi razred osnovne šole, preobširnost predmetnika in učnih načrtov, preobremenjevanje učencev v šoli, pomanjkanje usposobljenih učiteljev, zlasti za predmetni pouk, slaba stimulacija učnega osebja, pomanjkanje šolskega prostora, slaba opremljenost šol, zastarela učila in pomanjkanje še teh, prevelik poudarek skoraj izključno frontalnemu delu pri pouku, pomanjkanje objektivnejših instrumentov za hitro in racionalno kontrolo znanja.

Učitelj lahko v šoli pomaga odpravljati samo nekatere vzroke neuspeha učencev, predvsem tiste, ki izvirajo iz učnega dela pri pouku. Socialne in druge vzroke v družini, ki vplivajo negativno na uspeh učencev, pa lahko deloma omili šola, ki ima pogoje za organiziranje podaljšanega bivanja učencev v šoli. Tu varovanci opravijo vse potrebno delo za šolo in koristno uporabijo svoj preostali čas za prostovoljne dejavnosti in razvedrilo pod neposrednim vodstvom vzgojiteljev.

Na splošno je danes pomembno načelo, ki ga je osvojila tudi mednarodna konferenca za javni pouk, da je treba razvojne in druge težave otrok reševati tako, da otroka čim manj trgamo iz njegove normalne življenjske in šolske sredine. Pri tem ima prav dodatna pomoč poseben pomen, ker nam omogoča, da lažje primere razvojnih in drugih težav učencev rešujemo v šoli.

Učitelj bo lažje primere zaostajanja učencev, ki jih je po številu največ, reševal:

- v okviru rednega pouka s pomočjo individualnega ravnanja;

— na ustrezno pripravljenih roditeljskih sestankih oziroma z individualnimi pogovori s posameznimi starši;

— s pomočjo ur dodatne pomoči, kjer bo delal s posameznimi učenci oziroma skupinicami s prilagojenimi oblikami in načini učnega dela.

V težjih primerih, ko vidi učitelj, da v določenem času ni uspeha, preda učenca v obravnavo specializiranim strokovnjakom na šoli (šolski pedagog, šolski psiholog) ali izven šole (vzgojne svetovalnice). Učitelj se v razredu ne more predolgo ukvarjati samo z enim učencem, ker s tem bolj ali manj škoduje normalnemu razvoju ostalih učencev. V tej zvezi naj posebej naglasimo potrebo po šolskem pedagogu in psihologu na večjih osnovnih šolah, ki bi skupaj z učitelji pomagal rešavati težje primere zaostajanja in neuspehov v šoli.

Pomembno vlogo imajo pogovori z učencem ob pričetku vključitve k uram dodatne pomoči. Namen teh pogovorov je, ustvariti s posameznim učencem dober stik in s tem vzdušje zaupanja. Učenec se mora prepričati, da mu učitelj resnično želi pomagati in da bo uspel, če se bo res potrudil pri urah dodatne pomoči in rednem pouku. V uvodnih pogovorih ne terjamo od učenca nekih splošnih podatkov in formalnosti, da ne bi dobil pogovor značaja »birokratskega popisa«. Potrebne podatke dopolnimo pozneje med dodatnim delom ob primernih priložnostih. Učenca skušamo čimbolj pridobiti za sodelovanje. Učenec naj takoj dobi vtis, da se bo splačalo redno hoditi k uram dodatne pomoči in se potruditi. Spozna naj učenec, v čem mu lahko pomagamo in kaj bo moral sam storiti za svoj napredek.

Izdelava individualnega načrta dela

Ko je učitelj sistematično pregledal učenčevo znanje in njegove pomanjkljivosti, izdelava skupaj z učencem načrt dela oziroma pomoči. Učenec ob tem ne sme čutiti nikakršnega očitjanja neuspeha, nesposobnosti ali česa podobnega. Učenca glejmo takega, kakršen je. Od sedaj

naprej pa mora resno delati, kajti sicer ga bomo po preteku določenega časa izločili iz skupine, ki prejema dodatno pomoč.

Pri ugotavljanjih znanja moramo biti zlasti pozorni na delovne navade in na to, ali se učenec zna učiti (kako hitro tiho bere, ali bere z razumevanjem, kako uporablja učbenik ali priročnik, kako ponavlja, kako izdeluje domače naloge, ali zna narediti dispozicijo, kako uporablja slovarček, tabele, zemljevide, modele in podobno). Torej ne gre samo za ugotavljanje znanja iz posameznega učnega predmeta, kjer je učencu potrebna pomoč, temveč tudi za ugotovitev splošnih delovnih navad umskega oziroma šolskega dela. **V praksi smo ugotovili, da je pogosto vzrok neuspehov prav pomanjkanje delovnih navad, zato moramo posebno pozornost posvetiti metodam in tehnikam učenja** in ponavljanja tako pri učnem delu pri pouku in še posebej pri dodatni pomoči. Kaže, da smo jo doslej premalo.

Uspešnost dodatne pomoči je v veliki meri odvisna od vzrokov neuspeha in odpravljanja njihovih konkretnih nedostatkov pri posameznih učencih. Ker so vzroki neuspeha pri posameznih učencih različni, moramo za vsakega učenca posebej izdelati načrt dela, ki ustreza prav njegovim potrebam. Ustrezno pomoč lahko nudimo učencu samo na osnovi njegovih konkretnih potreb in ne nasploh, kot to radi delamo, češ »v matematiki ste vsi šibki, zato boste vsi predelovali isto snov«. Tudi naše postopke in načine učnega dela moramo do neke mere prilagoditi posameznim učencem glede na vzroke, ki so privedli do neuspeha. Drugače bomo ravnali z učencem, ki je podpovprečno sposoben, kot z učencem, ki je samo nezainteresiran za učni predmet; drugače z učencem, ki je neuspešen zaradi daljše odsotnosti od pouka, kot z učencem, ki je nasploh vzgojno zanemarjen; drugače z učencem, ki je v razvojni krizi, kot z učencem, ki mu doma ne posvečajo nobene skrbi in nadzora pri učenju itd.

Jasno nam je, da učenci potrebujejo različno učiteljevo pomoč in da moramo uporabljati predvsem individualne oblike dela. Za vsakega učenca izdelamo posebej njegov program dela, ki obsega:

1. pregled vrzeli v znanju, spretnostih in delovnih navadah;
2. sredstva, oblike in načine dela;
3. motivacijska sredstva za spodbujanje učenca v šoli pri pouku, v skupini pri dodatni pomoči in doma v družini;
4. čas, v katerem bo učenec lahko uspešno predelal zastavljeni načrt dela pri dodatni pomoči;
5. obliko vodenja dokumentacije o učencu pri dodatni pomoči.

Tako izdelan pregleden načrt dela s posameznim učencem omogoča učitelju racionalno izkoriščanje časa in kontrolo napredovanja posameznega učenca. Razen tega služi učitelju tudi kot konkretna dokumentacija o delu v razredu. Zapiski naj bodo jedrnati, kratki, toda zajeti morajo bistveno. Ta načrt je učitelju in učencu glavna orientacija pri dodatnem delu in je zato nujno potreben. Brez takega načrta učitelj več ali manj tava pri urah pomoči, se trudi — ni pa posebnega uspeha. Prav skupno sestavljen načrt dela je zelo važen činitelj za učenca na srednji in zgornji stopnji osnovne šole, ki ga mora izpolniti in zato pomeni izredno močno motivacijsko sredstvo pri dodatni pomoči.

Izkušnje so pokazale, da je dobro, če tudi starše učenca, ki mu nudimo dodatno pomoč, seznanimo z načrtom dela za njihovega otroka. Na ta način jih pritegnemo in obvežemo, da se bolj intenzivno zanimajo za delo svojega otroka v šoli nasploh in posebej za dodatno pomoč. Eden izmed načinov, kako pritegnemo starše, je tudi tale: Nekateri učiteljice so povabile posamezne roditelje, da so hospitirali pri urah dodatne pomoči in se prepričali, kako skušamo poskrbeti za njihovega otroka v šoli. Razen tega moramo starše mobilizirati, da si tudi oni doma prizadevajo, kolikor morejo, da bo njihov otrok izboljšal nezadovoljiv uspeh v šoli. Da bo skrb staršev pravilno usmerjena, moramo staršem prikazati po eni strani smotre in pomen dodatne pomoči v šoli, po drugi strani pa pomen njihove pomoči doma (osnovni pogoji za učenje, nadzor pri učenju, zanimanje za otrokovo delo v šoli, spodbujanje

otroka za delo pri dodatni pomoči, redno pošiljanje otroka k dodatni pomoči in kontrola obiska). V posameznih primerih ne bo preostalo učitelju drugega, kot da obišče starše doma in se z njimi na primeren način pogovori o njihovem otroku, če jih pač ne more dobiti v šolo, ne na roditeljski sestanek ne na individualen razgovor. Čestokrat sem opazil, da si nekateri učitelji zelo prizadevajo pri urah dodatne pomoči, hkrati pa ničesar ne ukrenejo, da bi tudi starši spoznali svoje dolžnosti in jih opravljali. Trud, ki ga učitelj vloži v prizadevanje za plodne stike s starši, se večinoma bogato obrestuje pri uspehu učenca v razredu oziroma pri dodatni pomoči. O odnosih staršev do dodatne pomoči kot načrtne oblike pomoči njihovim otrokom v šoli pa smo že spregovorili v prvem poglavju.

Vodenje zapiskov o dodatnem delu z učenci

Pogosto na šolah ne vodijo nikakršne dokumentacije o obisku učencev pri dodatni pomoči ali pa se le-ta omejuje le na splošne in formalne podatke. Za kolikor toliko resnejše spremljanje razvoja in napredka učenca v osnovni šoli in še posebej pri dodatni pomoči je potrebno, da vodimo kratko in pregledno pedagoško dokumentacijo o delu učencev. Glede na to, da je učitelj močno obremenjen v šoli, je treba zapiske o delu učenca pri dodatni pomoči omejiti samo na najpotrebnejše podatke.

Za posameznega učenca, ki smo ga vključili k dodatni pomoči, so potrebni naslednji podatki, kar se je pokazalo kot zelo potrebno:

- razlogi za vključitev učenca k uram dodatne pomoči;
- podatki o neuspehu in vzrokih neuspeha;
- ukrepi, ki smo jih uporabili pri pouku za izboljšanje uspeha;
- evidenca o obisku pri urah dodatne pomoči;
- načrt dela za ure dodatne pomoči;

- odnos učenca in staršev do dodatne pomoči in šole nasploh;
- rezultati, ki jih je dosegel učenec in mnenje o eventualni potrebi po dodatni pomoči v naslednjem obdobju oziroma šolskem letu.

Najbolj se obnese, da šola cikostira za ta namen posebne obrazce, v katere lahko učitelj hitro vnaša zgoraj navedene podatke. Taka pedagoška dokumentacija, čeprav v skromni obliki, odlično služi učiteljskem zboru pri analizi vzgojnoizobraževalnih rezultatov v posameznih obdobjih šolskega leta. Iz primerno vodenih zapiskov je do neke mere dobro razvidna tudi kvaliteta dodatne pomoči. Razumljivo je, da bo učitelj o najbolj problematičnih učencih vodil podrobnejše zapiske, medtem ko bo za ostale učence, kjer ni izrazitih težav pri dodatni pomoči, omejil zapiske le na osnovne podatke. Šole, ki se v praksi nekoliko bolj poglobljajo v problematiko dodatne pomoči, si bodo izoblikovale svoj sistem ustrezne dokumentacije. Za prvo orientacijo navajamo nekaj primerov, v kakšni obliki so tako dokumentacijo vodili naši sodelavci.

PRIMER M. S. — 1. razred (roj. 23. 6. 1955.)

Domače razmere: Živi v neurejenem domu. Oče težak alkoholik. Razvezan. Vdovec po 1. zakonu. Nekaj otrok iz prvega zakona izpolnjuje šolanje v vzgojnem zavodu Janeza Levca. Druga žena, mati učenca S., je pripeljala v zakon otroke iz prejšnjega zakona. Oba razvezana zakonca živita v istem stanovanju. Stanovanjske razmere izredno težke. Stanovanje je premajhno. Mati vodi v stanovanje družbo, ki ponoči kvarta in popiva v prostoru, kjer učenec spi. Otrok je priča surovim spopadom med razvezanima zakoncema. Otrok je običajno umazan. Vsa dela opravlja z levico. Opažam, da ga niso učili jesti. Skrajno neokreten je pri jedi. Svinčnika še ni imel v roki pred vstopom v 1. razred.

Umske sposobnosti: Učenec je produkt siromašnega kulturnega okolja. Pri pouku je nezainteresiran. Rad sodeluje le pri računstvu. Težave pa ima pri pisanju. To delo odklanja ili ga opravlja z odporom. Na svoje šolske stvari ne pazi. Zelo težko se izraža. Kaže, da se z njim doma ne pogovarjajo in da je govor razvil le v otroški družbi.

Planiranje dela z učencem:

Oktober: Preizkušanja učenčevih predstav o množinah. Učenec je levičar. Potrebne so mu vaje za sprostitev roke.

Vaje v risanju črt po možnosti z desnico (slovenski jezik). Učenec je pri delu s svinčnikom skrajno neokreten. Delo ga utruja. Posvetovanje s ktrokovnjakom o odpravi levičarstva.

November: Govorne vaje za jasnejši izgovor. Ponavljajne besed za učiteljico. Odgovori na vprašanja. Pogovori. Vaje v pisanju črk. Otipavanje oblik, oblikovanje črk z žico in podobno. Narek črk in kratkih besed. Vaje za sprostitvev roke.

December: Slovenski jezik.

a) Vaje za izboljšanje vsebinske plati, vaje v prepisu s poprejšnjim nastavljanjem besedne slike na stavnici;

b) vaje za izboljševanje oblike: povečati občutek gotovosti in utrjevati besedno sliko, nato navajanje k natančnosti v pisanju.

Januar: Slovenski jezik. Bralne vaje. Izboljšanje bralne tehnike. Vaje za izboljšanje pismenega izdelka. Prepisovanje črk in besed.

Februar: Govorne vaje, čista izgovarjava besed, najprej enostavnih, nato težjih.

Marec: Vaje za obvladovanje težav pri pisanju pisanih črk. Učenec je vključen v varstveni oddelek. Pri rednem pouku posvečati posebno pozornost njegovim izdelkom in branju.

April: Učenec prihaja na občasno kontrolo.

Maj: Vaje v prepisovanju in kratkih narekih. Individualen poudarek! Močna učiteljeva pomoč. Večkrat ga je treba pohvaliti.

Junij: Tiho delo: raba jezikovnih pravil. Vel. začetnica. Bralne vaje: tiho branje kratkih sestavkov in obnova vsebine.

Oblika dela z učencem: Dosti govornih vaj za jasno izražanje, potreboval jih bo tudi v prihodnje. Pisal je kratke stavke. Mnogo je bilo vaj iz branja. Zelo je bil potreben individualnih prizadevanj pri pisanju. Težave mu dela razporeditev prostora v zvezku.

Uspeh: Z velikim naporom obvlada čitanje. Pri pisanju ima še vedno težave. Govor še ni jasn in točen, zato greši pri prepisu in nareku. Piše nerad in z muko.

Mati soglaš a z dajanjem dodatne pomoči, a sama ni podprla šolskih prizadevanj. Ob vključitvi v šolski varstveni oddelek učenec ni več toliko pohajkoval. Domače naloge je začel pisati bolj redno.

Dodatno pomoč je obiskoval 38 ur, 10 ur pa je zamudil. Pri slovenskem jeziku je izdelal z zadostnim uspehom.

PRIMER M. P. — 1. razred (roj. 7. 2. 1956.)

Domače razmere: Starši ne prihajajo v šolo. Iz otrokovega vedenja zaključujem, da je dobro znan z otroki z

ulice. Takoj se je vživel v kolektiv. Rad se družil z živahnimi in nemirnimi otroki. S šolskimi potrebščinami je oskrbovan primerno. Oblečen je primerno. Nagiba k telesni nesnagi.

Umske sposobnosti: Po psihološkem pregledu ugotovljen IQ 78, nizka učljivost, slabo pomnjenje, nima dovolj predstav.

Planiranje dela:

Oktober: Računstvo: Vaje za reprodukcijo števne slike. Preverjanje množinskih odnosov.

Slov. jezik: Govorne vaje.

Učenec je 3 krat izostal. Pravi, da je pozabil na dodatno pomoč. Starši se na moje obvestilo o izostanku ne oglasijo v šoli.

črk. Slušna analiza — enostavne besede, kratke. Branje enostavnih, dvoglasnih zvez.

November: Slov. jezik: Vaje spoznavanja in utrjevanja.

Računstvo: Vaje v nizanju količin. Orientacija v številski vrsti do 10.

Učenec je pri delu površen in nemiren. Obrača črke I R K. Pozablja črke.

December: Slov. jezik: Odpravljanje težav pri branju. Urjenje v soglasniških zvezah. Vaje v prepisu tiskanega teksta. Še vedno utrjevanje črk.

Računstvo: Orientacija do 10. Večanje in zmanjševanje števil. Raba znaka + in manj ter pojma večaj in zmanjšaj.

Proti koncu meseca se je le oglasila v šoli učenčeva mati. Iz pogovora je razvidno, da mati težko vzgaja učenca. Opozorila sem jo na redno izdelovanje domačih nalog in na redno domače branje.

Januar: Slov. jezik: Pomnjenje malih tiskanih črk in bralne vaje. Izboljšava pismenih izdelkov. Odpravljanje izpuščanja črk.

Računstvo: Računanje do 10. Odštevanje.

Učenec si je pridobil nekaj zanestljivega znanja. Zlasti je viden napredek v pisanju. Preveč hiti, zato oblikovno izdelek manj zadovoljuje.

Februar: Računstvo: Vaje v obsegu do 20, orientacija. Vaje v pisanju števil. Ugotavljanje vrednosti.

Slov. jezik: Učenec preveč hiti pri pisanju. Vaje za natančno delo.

Maj: Slov. jezik. Vaje v prepisovanju pisanih in tiskanih tekstov.

Učenec obvlada prepis, narek.

Junij: Slov. jezik: Vaje v rabi jezikovnih pravil v delu. Tiho delo.

Računstvo: Preizkušnja otrokovih zmogljivosti računanja s prehodom desetice in iznajdljivost v učni igri.

Učenec je dobro premagal učne težave in je osvojil učno snov. Značilnost njegovega dela je — lahkotno, hitro

in dokaj površno reševanje nalog. Pri delu je nemiren. Hiti in se skuša dela čimprej otresti.

Oblika dela z učencem: Dosti se je treba z njim individualno ukvarjati, potrebuje počasnejše in poglobljene razlage, močno ponazorjen prikaz problema. Potreben je tudi vzgojnih prijemov. Za izboljšanje in utrjevanje delovnih navad bi moral domače okolje zamenjati z varstveno ustanovo (vključiti ga v varstveni oddelek na šoli).

Sodelovanje s starši: Šele po negativni oceni v I. polletju se je mati resno posvetovala z učiteljem. Kaže pa popolno nerazgledanost v pedagoških postopkih. Učenca težko vzgaja. Prejel je 40 ur dodatne pomoči in 16 ur je izostal. Izdelal je ob I. polletju z nezadostnim, na koncu leta pa z dobrim uspehom. Pri obeh predmetih, kjer je prejemal dodatno pomoč, je izdelal z zadostnim uspehom.

PRIMER N. N. — 2. razred (roj. 29. 11. 1953.)

Starši: Mati je uslužbenka.

Socijalne razmere: Otrok je nezakonski. (Ker je mati mnogo zaposlena, je skoraj ves dan sam.) Gmotno stanje je še zadovoljivo. Stanovanje srednje dobro.

Učenec je intelektualno podpovprečen (IQ 83), zato težko naveže stike z vrstniki, je zelo nesamostojen in introvertiran, v ponašanju je dokaj neokreten, mati se z njim ne more dosti ukvarjati in ga varujejo tuji ljudje, najrajši riše in se igra (izjava šolske psihologinje).

Z dodatno pomočjo je pričel oktobra in jo dobival vse šolsko leto.

Začetno stanje učenca: Dodatno pomoč dobiva iz slovenskega jezika in računstva. Oba predmeta je izdelal v I. razredu s zadostnim uspehom.

Pri slovenskem jeziku slabo obvlada branje. Črke dostikrat narobe izgovarja in besede ponavlja ter jih nepravilno naglaša. Ustno se tudi slabo izraža. Stavke tvori nelogično. Včasih ima jasne pojme o predmetih ali raznih dejavnostih, pa tega ne zna povedati niti na preprost način.

Pismeno se prav tako slabo izraža kot ustno. Po nareku piše težko in navadno zaostaja za drugimi.

Pri računstvu pomanjkljivo obvlada mere. Prehod čez desetico v obsegu do 20 mu dela še velike težave. Pri uporabnih računskih nalogah ne zna zaključevati in sklepati.

Razredničarka iz I. razreda je izjavila, da so mu delali posebne težave vse šolsko leto jezik, računstvo in spoznavanje prirode in družbe. Šele proti koncu šolskega leta (v I. razredu) se je pričel bolje učiti in je pokazal nekoliko več zanimanja za te predmete, tako da je le izdelal razred

November: Slov. jezik: Vaje spoznavanje in utrjevanja z zadostnim uspehom, čeprav težko.

Snov drugega razreda že sedaj na začetku leta težko zmaguje. Učenje ga ne zanima dovolj. Slabo se koncentriira. Volja je šibka, vztrajnost izredno majhna. Je zelo počasen in neaktiven. Večkrat se pri delu zamisli. Pridobljeno znanje zelo hitro pozabi.

Odnos staršev do otroka in do dodatne pomoči: Mati je včasih ves dan v službi in zato je otrok večinoma sam. Posebno nerodno je takrat, kadar ima nasprotno izmeno kot otrok, tedaj ga skoro po ves dan ne vidi. Tedaj se hodi učiti k neki gospe v hiši. To učenje pa je zelo problematično. Nalog ne izvršuje, ker je še zelo nesamostojen in rad uide na dvorišče, kjer se lahko igra. Mati je izjavila, da največkrat piše naloge šele ob 9. uri zvečer, ko se vrne iz službe. Tedaj ga tudi sili k učenju. Razumljivo je, da ni uspeha. Včasih pri nalogi zaspi.

Iz gornjih razlogov je mati z veseljem pozdravila dodatno pomoč. Tudi otrok sam rad prihaja k dodatni pomoči. Bil je pozornejši in delal je z večjim zanimanjem kot v razredu, to pa zato, ker je snov bolj razumel, ko sem mu jo ponovno razložila ali pa je bila razlaga lažja. Poleg tega je moral delati bolj aktivno, ker je večkrat dobival individualne naloge, ali je delal v majhni skupini (3 učenci).

Ugotovitve ob koncu šolskega leta: Že ob vstopu v šolo je bil otrok duševno nekoliko slabše razvit. Sedaj pa je njegov duševni razvoj še vedno počasen.

Mati je premalo skrbela za otrokov razvoj, najbrž pa je bila kriva tega njena prezaposlenost. Otrok je slabo razgledan. Doma se je malo učil ali pa je izvrševal naloge z materino pomočjo, (precej nesamostojno). Pretežno znanje si je pridobival le v šoli, kar pa je očitno premalo, kajti učenec je precej podpovprečen (1Q 83). Poleg tega ima slab in bolj neuslužen spomin. Tudi doma bi potreboval posebno nego, da bi duševno napredoval. Učenec je bolj vase zaprt, rad prisluhne tovariški družbi. Menim, da bo kmalu našel pot mednje. Učiteljici zaupa, a ne popolnoma. Temu je vzrok njegova osamljenost.

V telesni rasti je nekoliko počasen. Preteklo leto je bil večkrat bolan. Tudi to ga je oviralo pri napredku.

Letos bo razred izdelal s komaj zadostnim uspehom.

Branje je sicer nekoliko izboljšal, a še ni zadovoljivo, čeprav se je trudil vse leto. Njegov govor tudi sicer ni tekoč. Govori počasi. Berila težko obnavlja. Piše počasi.

Pri računstvu se še vedno včasih zmoti pri poštevanki. Ko nekoliko počaka in pomisli, pravilno pove račun. Sklepanje mu dela še nekoliko težav. Včasih pa tudi kak težji račun neverjetno hitro izračuna. To dokazuje, da si ne zaupa in da njegovo znanje še ni povsem trdno. Za uspeh ga je treba pohvaliti, da se opogumi. Graja ga takoj spet spravi v malodušje.

Otrok je tudi zaradi družinskih razmer nekoliko duševno zbehan. Oče ga je med letom dvakrat obiskal v šoli in mu prinesel kako manjše darilo. Po pouku ga je odpeljal v slaščičarno ali z avtomobilom iz mesta (je šofer). Mati je temu nasprotovala. Sam je rekel, da ga otrokova mati ne mara in da ga ne priznava za pravega očeta. Pri vsem tem je seveda največja žrtev nežni otrok.

Tudi za prihodnjo šolsko leto priporočam razredniku, da ga vključi v dodatno pomoč. Sicer ne bo uspeval zaradi težkih družinskih razmer in počasnega razvoja.

PRIMER R. A. 2. razred (roj. 9. 10. 1953.)

Učenec je dovolj inteligenten (IQ 101) in ima dobre verbalne sposobnosti pa tudi lep besedni zaklad. Težave pa mu zaradi odsotnosti od pouka povzroča računstvo.

Socialne razmere: Učenec je prišel v Ljubljano s Primorske. Živi pri materini sestri, ki je gospodinjska pomočnica. Za nečaka skrbi zelo lepo. Le stanovanje ima slabo (kletno). Telesno je otrok nekoliko šibak in precej nervozen.

Njegov oče je delavec na nekem posestvu. Mati je bolehnata in živi pri sestri v drugem kraju. V družini je več otrok (4). Gmotne razmere so bolj slabe. Starši otroka le redko obiščejo. Otrok si jih zelo želi, a pri teti najde nadomestilo in topel dom.

V I. razredu je bil mnogo bolan in je zamudil prav tiste tedne, ko so se učili prehod čez desetico. Zato mu je računstvo že v I. razredu delalo težave. Na začetku drugega šolskega leta se je še vedno boril z istimi težavami. Prvi mesec, ko smo ponavljali lansko računsko snov, je ni obvladal. Zato sem ga vpisala k učencem, ki hodijo k uram dodatne pomoči. Obiskovati jih je pričel v sredini novembra.

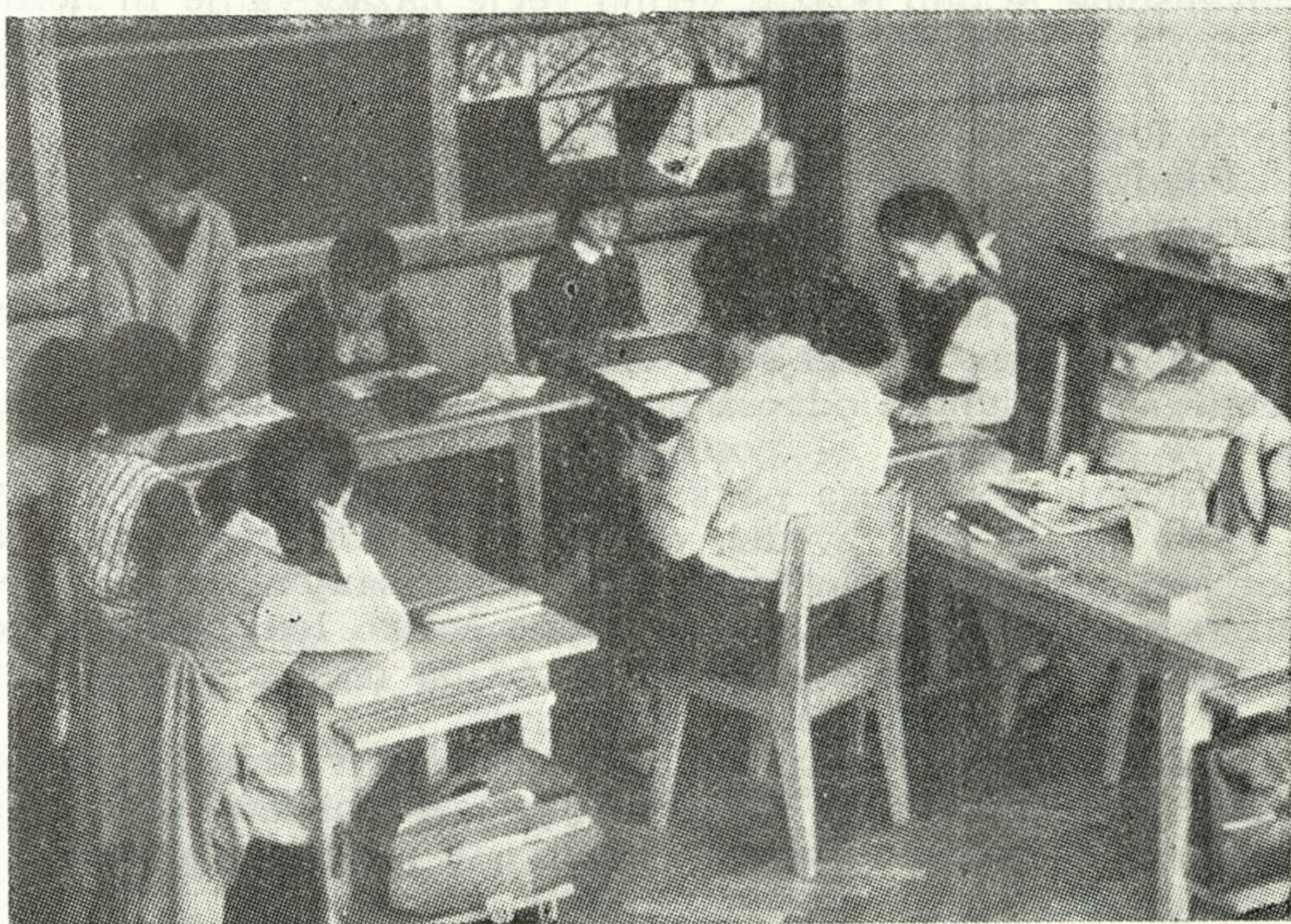
K uram računskega pouka redno prihaja in je za vsako besedo in za vsak nasvet hvaležen. Je dovolj inteligenten, a premalo samostojen. Poleg tega se zelo hitro zmede, ker je nervozen in si premalo zaupa. Treba ga je bodriti in pohvaliti, da se opogumi. Ostale predmete z lahkoto zmaguje pri razrednem pouku.

Ko je premagal prehod čez desetico in vse računske operacije v prvi in drugi desetici, je zopet dobro računal.

Snov II. razreda obvlada, ker mu jo sproti ponovno razlagam in utrjujem pri urah dodatnega pouka. Računa sicer bolj počasi, čeprav bi po IQ zmogel hitreje. Tudi abstraktno mišljenje in sklepanje je počasno. Včasih sploh ni pozoren. A učenec vidno napreduje, ker se zelo trudi. Sem mnenja,

da mu posebna pomoč kmalu ne bo več potrebna. Dodatno pomoč je dobival samo iz računstva.

Ponovno sta mu delala težave merjenja in deljenje. Zato sem ga zopet vključila v dodatno pomoč. Tudi dolžinske in težne mere so mu delale preglavice. Ko sem mu pri urah dodatne pomoči snov ponovno razložila in je utrjeval svoje znanje z individualnimi nalogami, je tudi to delo steklo. Dodatno pomoč je torej učenec dobival občasno med šolskim letom in je bila uspešna.



INDIVIDUALIZIRANO TIHO DELO UČENCEV 1. RAZREDA PRI SLOVENSKEM JEZIKU — DODATNA POMOČ, OSNOVNA ŠOLA FRANA LEVSTIKA V LJUBLJANI.

PRIMER M. B. — 6. razred

Učni uspeh:

1960/61: V.a slovenščina: nezadostno

I.p 1961/62: VI.a slovenščina: zadostno

II. p. 1961/62: VI.a slovenščina: nezadostno

Končni uspeh ob koncu šolskega leta je bil iz slovenskega jezika nezadostno, na splošno pa je učenec izdelal razred z zadostnim uspehom.

Odnos učenca do dodatnega pouka:

I. polletje: Učenec zelo rad hodi k dodatnemu pouku, se zelo trudi in si prizadeva. Zlasti se razživi pri uporabi avdiovizualnih sredstev. Vedno je pripravljen pomagati še šibkejšim učencem kot je sam.

II. polletje: Učenčeva delovna vnema je popustila. Slabo je nanj vplivala družba najslabšega učenca v razredu E. M. Ta ni hotel hoditi k uram dodatne pomoči za noben predmet (v treh predmetih je nezadostno ocenjen) in je v tem smislu vplival tudi na M., ki je v I. konferenci še nekako »živel« od dobro predelane in utrjene snovi pri urah dodatne pomoči v I. polletju. Nekajkrat je še prišel k dodatnemu pouku, a vedno redkeje in v večjih presledkih. Izostankov ni opravičeval. Mati ga zaradi službe ni mogla nadzirati. Zadnje konferenčno obdobje je popolnoma izostal. Pri pouku slovenščine je bilo opaziti vedno večje nazadovanje in nezanimanje. Izgovarjal se je, da je moral popravljati nezadostne ocene iz drugih predmetov, saj se je zanašal na prizadevanje I. polletja.

Pogoji za učenje doma: Težke domače razmere. Oče je delovni invalid, mati se peha za zaslužkom, otrok je prepuščen samemu sebi.

Odnos staršev do dodatne pomoči: Mati je skrbna za družino, a tega v vzgoji ni videti; je precej nevedna. Posebnega pozitivnega odnosa do dodatnega dela ne kaže. Mati tudi v II. polletju ni posebej skrbela za učenčevo redno obiskovanje dodatnega pouka kljub obvestilu razredničarke.

Šele ko je fant zvedel, da bo iz slovenščine negativno ocenjen, je prišla k tov. ravnatelju z vprašanjem, če bo izdelal razred ali ne, ker ima že drugo šolsko leto slovenščino nezadostno. Zanimalo jo je le to, če pa učenec zna ali ne, ji je vseeno, glavno je, da napreduje.

Materi sem povedala, kako je učenčeva vnema za učenje padla. Povedala sem ji tudi, da ji je razredničarka sporočila, kako je z njenim sinom. Mati se je izgovarjala na zaposlenost, mož pa, da nič ne skrbi. Fanta je kočni neuspeh zelo prizadel in bi bilo morda bolje, če bi že v I. konferenci letošnjega polletja dobil opomin, dasi je tedaj ustno še nekoliko znal.

Mislím, da je zanj nezadostna ocena precejšnjega vzgojnega pomena — to sem povedala tudi materi zato, da se bo fant tudi med počitnicami kdaj spomnil na učenje. Materi in učencu sem priporočila, naj fant piše med počitnicami dnevnik, ker je slab predvsem v pismenem izražanju. Dnevnik bom potem pregledala v okviru dodatne pomoči. Priporočila sam mu nekatere knjige za domače čtivo. Mati je obljubila, da bo nadzirala fantovo domače počitniško delo. Učenec pri slovenskem jeziku, kljub pomoči, ni izdelal.

* * *

Navedeni primeri zapiskov o učencih, ki so prejeli pomoč, so povzeti iz dnevnika dodatne pomoči, ki so ga

vodili naši sodelavci na šoli Frana Levstika v Ljubljani. Zapiski o učencih bi bili lahko še bolj zgoščeni, jedrnati in tako precej krajši, morajo pa seveda vsebovati bistvene podatke in ugotovitve o delu učencev.

Mesto in vloga učnih oblik pri dodatni pomoči

Homogenost razreda je v resnici samo navidezna, kajti učenci, čeprav približno enake starosti in približno enakega predznanja, se med seboj, kot vemo, zelo razlikujejo. Učenci se med seboj razlikujejo po koledarski in duševni starosti (starostne razlike so možne že pri vpisu, tudi do 11 mesecev; to je zelo veliko v zgodnji šolski dobi; razlike v starosti zaradi ponavljanja razreda; razlike v splošni duševni razvitosti), po predznanju, po duševnih in telesnih sposobnostih, dispozicijah ter po življenjskih izkušnjah, ki so odsev družinskih razmer in širšega okolja. Zato pravi P. Šimleša, »da gre frontalno delo z vsemi učenci enega razreda, ki je vedno usmerjeno na hipotetičnega povpoprečnega učenca, v pogledu izbora učne snovi, obsega in globine gradiva, metodičnih postopkov, tempa in ritma dela itd., na račun realnih učencev v razredu« (Individualizacija nastave, Pedagoški rad, številka 7-8/1960). To velja zlasti za tako imenovane zelo dobre in slabe oziroma šibke učence. V šoli so najbolj prizadeti pravzaprav učenci, ki so nadpovprečni, ker morajo čakati na slabše in se prilagajati počasnejšemu tempu napredovanja v šoli (od tod tudi čestokrat pojav nediscipline in pomanjkanja prizadevnosti ter delovne kulture pri njih). Kljub takemu tempu pa frontalno delo v razredu povzroča težave učencem, ki zaostajajo in se počasneje razvijajo, ker je zanje še »povprečni tempo dela« prehiter. Sodobna didaktika poudarja nujno potrebo, da moramo v učnem procesu upoštevati dejanske individualne razlike med učenci.

V okviru rednega pouka, kjer imamo v razredih od 30 do 40 učencev, pa je čestokrat izredno težko ali pa sploh nemogoče uresničevati načelo individualnega ravnanja. Kako torej reševati problem nadarjenih, resnično

nadpovprečnih učencev in zelo šibkih učencev v naši enotni osnovni šoli? Ali se naj tedaj zavzemamo za diferenciacijo učencev v obvezni šoli po sposobnostih in znanju, tako da bi razdelili nadpovprečno nadarjene učence v posebne razrede, podpovprečne pa posebej — kakor slišimo tu in tam posamezne glasove med šolniki.

V smislu načel naše šolske reforme je za našo socialistično družbeno ureditev nesprejemljiv **koncept zunanje diferenciacije pouka (posebni razredi za slabše učence in posebni razredi za nadarjene učence)**, ker bi na ta način do temeljev porušili enotno šolo za vse državljane in naš celotni šolski sistem, ki smo ga s šolsko reformo izoblikovali kot resnično pridobitev ljudske revolucije. Enotna šola pa ne pomeni uniformirane, šablonške šole in zato nikakor ne izključuje potrebe po **notranje diferenciranem vzgojnoizobraževalnem delu** glede na individualne razlike med učenci. Selekcioniramo lahko samo učence, ki so defektni v tem ali onem pogledu in zanje organiziramo vzgojo in izobraževanje v posebnih šolah in zavodih. S prilagojenimi in različnimi načini dela želimo voditi vse učence k enakim vzgojnim smotrom, ki jih je postavila naša družba za vse učence; kako daleč pa bomo prišli in po kakih poteh bomo to dosegli, pa je med drugim v precejšnji meri odvisno tudi od individualnih razlik med učenci.

V tem smislu nalaga zakon o osnovni šoli dolžnost vsem učiteljskim zborom, da posebej poskrbijo tudi za razvoj posebno nadarjenih učencev in učencev, ki zastajajo in se počasneje razvijajo. Deloma lahko zado- stimo tej zahtevi pri rednem pouku, mnogo bolj pa jo lahko uresničujemo z dodatnim razvijanjem nadarjenih učencev na eni strani in šibkih na drugi strani pri dodatni pomoči izven pouka. Samo na ta način lahko še naprej kvalitetno izpopolnujemo sistem enotne šole, ki je notranje po delu bogato diferencirano po pedagoških kriterijih. Večja ali manjša individualizacija vzgojnoizobraževalnega dela je možna tam, kjer učitelj oziroma profesor ni le organizator in vodja učnega dela, temveč v večji meri tudi svetovalec in pomočnik, medtem ko so

učenci zelo aktivni in samostojni. To velja še bolj za dodatno pomoč kot za reden pouk.

Pri pomoči šibkim učencem moramo izhajati iz vzrokov neuspeha, ki so pri posameznih učencih prav različni. Če želimo, da bo naša pomoč uspešna, potem moramo vse dodatno delo podrediti osnovnemu namenu, to je odpravljanju vzrokov neuspeha. Zelo poučno je bilo na primer glede tega konkretno poročilo o vzrokih neuspeha na šoli Frana Levstika, kjer smo preizkušali dodatno pomoč. Iz poročila šolske psihologinje povzemamo: Na šoli je bilo devet skupin, v katerih so učitelji proučevali dodatno pomoč, ki je bila namenjena slabšim učencem glede na učni uspeh v šoli. Delo vseh skupin je bilo usmerjeno k odpravljanju osnovnih vzrokov, ki so privedli do neuspeha pri posameznih učencih. Naloga šolske psihološke službe je bila med drugim, s pomočjo testov in drugih postopkov ugotoviti razvojni nivo učencev ter analizirati poglobitve psihološke vzroke, zaradi katerih učenci dejansko ne uspevajo.

Analiza posameznih skupin pri dodatni pomoči je pokazala, da so skupine po strukturi zelo različne. Po podatkih, ki smo jih imeli, smo poizkusili zvrstiti učence v skupine glede na osnovne vzroke, ki so privedli do neuspeha v šolskem delu. Ta razvrstitev bo zelo groba, ker navadno nastopa več vzrokov oziroma neugodnih činiteljev, ki ovirajo učenca pri osvajanju šolskega znanja.

Prvo skupino sestavljajo učenci, ki si pri rednem šolskem delu ne osvoje dovolj znanja zaradi **podpovprečnih umskih zmogljivosti**. Izmed sedemdesetih pregledanih učencev je bilo 29% takih. Vsi učenci so bili temeljito pregledani — med drugim z več inteligentnostnimi testi. Večina teh učencev, ki so dosegli pri testiranju podpovprečne rezultate, je bila vključena v dodatno pomoč. To nam kaže, da učenci s podpovprečnimi umskimi sposobnostmi v našem sistemu osnovnega šolanja precej težko osvajajo učni načrt brez neke dodatne oblike dela. Večina pregledanih učencev v eksperimentalnih skupinah bo dejansko potrebovala dodatno pomoč še tudi naslednja šolska leta.

Ostali pregledani učenci pa v šoli ne uspevajo zaradi drugih vzrokov. Tako ima na primer 8 učencev težave pri osvajanju učne snovi zaradi manjše storilnosti, čemur je po mnenju šolske poliklinike vzrok **neprimerno zdravstveno stanje**.

Zelo veliko skupino sestavljajo učenci, pri katerih opazamo razne motnje vedenja in pri katerih gre povečini za čustvene in nevrotske motnje. Ti učenci so dovolj inteligentni, da bi v šoli lahko uspevali, a zaradi neprilagojenosti šolskemu režimu in odnosom med učenci pri rednem šolskem delu ne uspevajo.

V posebno skupino bi lahko uvrstili učence, ki žive v zelo **neugodnih miljejskih pogojih** (stanovanjskih, učenci so doma brez nadzorstva; nepravilni vzgojni režim doma itd.).

Ker so posamezne skupine po svoji sestavi zelo različne, je znotraj vsake skupine potrebna dodatna pomoč z različnimi pedagoškimi prijemi. Mnenja smo, da bi bila dodatna pomoč uspešnejša, če bi bili vključeni v posamezne skupine učenci, ki ne uspevajo zaradi enakih osnovnih vzrokov. Posebno skupino bi sestavljali učenci, ki zaradi podpovprečnih umskih zmogljivosti teže dojemajo učno snov in zato potrebujejo še dodatno razlago. Posebno skupino bi sestavljali učenci, ki so dovolj inteligentni, da bi lahko uspevali, potrebujejo pa nadzor, prostor, kjer bi se lahko učili, in enoten vzgojni režim. Za take učence bi bilo najbolje, da so vključeni v varstveni oddelek na šoli. Poseben problem pa predstavljajo učenci z raznimi motnjami vedenja, ali ki so kako drugače izjemni. Po naših izkušnjah precej takih učencev pri urah dodatne pomoči ne uspeva in pogosto niti ne prihajajo. Za učence, ki se doma ne znajo pravilno učiti, bi bilo koristno, da bi jih v šoli uvedli v pravilno metodo učenja.

Pri organizaciji dodatne pomoči na šoli v resnici ni lahko formirati posameznih skupin po navedenih kriterijih, ker je taka izvedba za sedaj preveč zahtevna za naše praktične možnosti na šolah. Zato pa je nujno potrebno, da pri planiranju in neposrednem delu z učenci čimbolj upoštevamo zahteve po diferenciranem delu. **Pri**

dodatni pomoči je treba, kolikor je mogoče, uporabljati individualne in individualizirane načine dela, za kar je pri rednem pouku čestokrat premalo možnosti. Učitelji se ne morejo brez škode za razred kot celoto dovolj posvetiti slabšim učencem in njihovim težavam. To je eden izmed pomembnih vzrokov, zakaj je potrebno organizirati dodatno pomoč izven rednega pouka. Medtem ko smo si glede vsebine, kaj bo posamezni učenec predeležoval pri urah dodatne pomoči, lahko popolnoma na jasnem, pa moramo oblike in načine izbirati sproti glede na potrebe skupine kot celote in posameznega učenca. Pri dodatni pomoči nudimo učencem pomoč samo pri tisti snovi, ki jim v resnici dela nepremostljive težave, zaradi katerih je ogroženo njihovo nadaljnje napredovanje.

Pri dodatni pomoči ne moremo govoriti o frontalnem, skupinskem ali individualnem pouku, marveč o frontalnem, skupinskem in individualnem delu z učenci. Ni pravilno, da nekateri pravijo dodatni pomoči dodatni pouk, ker to dejansko ni in ne sme biti, če smo pomoč pravilno zastavili. Napačno bi bilo, da bi prenašali učne oblike in postopke nespremenjene iz pouka v skupine, kjer dajemo pomoč slabšim učencem, saj gre navadno za prilagojeno delo s posameznimi učenci in ne za podaljševanje in ponavljanje nespremenjenega šolskega pouka. Medtem ko pri rednem pouku prevladuje frontalna oblika, ki jo v resnici več ali manj samo dopolnjujemo s skupinsko in individualno učno obliko, pa ima pri dodatni pomoči osrednje mesto brez dvoma **individualizacija**. K temu pa želimo takoj dodati, da seveda ne bi bilo prav, če bi individualno delo absolutizirali kot edino umestno obliko dela s slabšimi učenci. Pri dodatni pomoči je treba uporabljati tudi frontalno obliko in v manjši meri skupinsko delo. Naši sodelavci so v vsakodnevni praksi pri urah dodatne pomoči uporabljali predvsem različne načine individualiziranega dela, nato pa frontalno obliko in le poredkoma skupinsko delo pri utrjevanju in ponavljanju. Tako razmerje pri aklikaciji učnih oblik je mogoče povzeti po praksi naših delavcev pri urah dodatne pomoči v osnovni šoli.

Po poročilih nekaterih zavodov za prosvetno pedagoško službo, pogovorih z učitelji na različnih seminarjih in pred časom izvedene ankete moramo ugotoviti, da na splošno učitelji največkrat prenašajo v nespremenjeni obliki načine in oblike šolskega pouka v ure dodatne pomoči. Tako pri urah dodatne pomoči kot pri pouku prevladuje frontalna oblika, čeprav to dejansko največkrat ni v skladu z vlogo dodatne pomoči in potrebami posameznega učenca. Prav zaradi tega je dodatna pomoč na šolah čestokrat premalo uspešna. Menimo, da so vzroki takega stanja v naslednjem: 1. učitelji, zlasti pa predmetni učitelji in profesorji, zelo malo poznajo oblike individualiziranega dela z učenci; 2. mnogi se niso dovolj poglobili v resnične potrebe posameznih učencev v skupini pri dodatnem delu in 3. različni načini individualizacije terjajo veliko priprav, za katere učitelji le težko najdejo dovolj časa spričo obremenjenosti na šolah. Učitelje premalo stimuliramo za kvalitetne priprave in nudenje dodatne pomoči. V našem nadaljnjem razpravljanju bomo zato posvetili posebno pozornost nekaterim načinom individualiziranega dela, ki so se izkazali uspešne pri urah dodatne pomoči. Še prej pa pogledjmo, kakšno vlogo imajo posamezne učne oblike pri dodatni pomoči.

Frontalno delo z učenci pri urah dodatne pomoči je potrebno tedaj, ko smo ugotovili, da ima več učencev enake vrzeli v učni snovi, da jim dela težave podobna učna snov, da ne obvladajo istih spretnosti in privajenosti ter nimajo potrebnih delovnih navad. Jasno je, da lahko učencem najhitreje in tudi najboljše razložimo ali pojasnimo nerazumljivo snov v frontalni obliki, pa naj gre za razlago enemu učencu ali celi skupinici. Nepogrešljiva je ta oblika dodatne pomoči pri materinem jeziku in tujih jezikih, predvsem kadar gre za ustno izražanje, konverzациjo nasploh in glasno branje, pri čemer lahko s pridom uporabljamo tudi magnetofon in gramofon z ustreznimi posnetki. Precej potrebna je frontalna oblika dela v 1. in 2. razredu, čeprav je treba tudi tu učence individualno zaposlovati, organizirati v skupinski obliki ponavljanja in včasih tudi tekmovanja. Pri

najmlajših učencih je seveda najbolj pogosta oblika prav individualna učiteljeva inštrukcija, individualna zaposlitev z ustrezno prilagojenimi vajami in nalogami, kontrola izdelkov in podobno; vse to pa v taki obliki, da lahko hkrati dajemo dodatno pomoč učencem z različnimi potrebami (izmenjavamo direktno in indirektno delo z učenci).

Poudariti pa je treba, da tudi frontalno delo z učenci pri urah dodatne pomoči ne sme biti enako kot pri pouku, kajti tu imamo posamezne učence z njihovimi konkretnimi težavami, ki jim moramo prilagoditi naše razlage, pojasnjevanje, primere, naloge, vaje in sploh vzgojne postopke. Zato je npr. razlaga pri urah dodatne pomoči, čeprav po vsebini in obliki v bistvu enaka kot pri pouku, precej drugačna glede na tempo in dojemanje učencev. Pri urah dodatne pomoči je treba počasneje in postopneje razlagati, potrebno je uporabljati več nazornega gradiva, primeri so lažji, posebej izbrani in več jih je, pri odgovorih imajo učenci več časa. Vaje in naloge so natančneje prilagojene potrebam učencev, težavnost se le počasi stopnjuje, vsebino skušamo, kolikor moremo, aktualizirati in s tem približati učencem. Razumljivo je, da prav pri urah dodatne pomoči v večji meri in dalj časa uporabljamo avdiovizualna sredstva in druge pripomočke, s katerimi upravljajo tudi učenci v miru in dalj časa, kadar to želijo (na primer delo ob stenskih zemljevidih, na maketah itd.), saj v razredu običajno nimajo možnosti z njimi sami delati zaradi pomanjkanja časa in velikega števila učencev.

Frontalnega dela z učenci praviloma torej ne smemo prenašati iz rednega pouka v nespremenjeni obliki k uram dodatne pomoči, temveč ga moramo prilagoditi konkretnim potrebam učencev; je pa pogosto potrebna tudi ta učna oblika. Ni pa pravilno, da bi zaradi tega, ker učitelj to učno obliko najboljše pozna, jo najčešče uporablja pri pouku in ker terja ta oblika razmerno manj priprav in časa, zanemarjali individualizirano delo, ki je učencem pri dodatni pomoči v prvi vrsti potrebno. Ne bi bilo v skladu s smotri dodatne pomoči in dejanskimi potrebami učencev, da bi bila frontalna

oblika prevladujoča pri pomoči slabšim učencem. Nevarnost je namreč, da bi na ta način le podaljševali pouk za nekatere učence, ne bi si pa prizadevali iskati primernejših in bolj racionalnih oblik dela, predvsem tistih, ki jih ne moremo v zadostni meri uporabljati pri šolskem delu v razredu.

Skupinsko delo je pri urah dodatne pomoči na mestu le za različne izvedbe ponavljanj, vežbanj in utrjevanj. Včasih organiziramo ponavljanja tudi v tekmovalni obliki. Učenci so razdeljeni na posamezne skupine, če se pokaže potreba po takem delu pri dodatni pomoči. Pri tem moramo omeniti, da so se izkazale za delo hvaležne prav didaktične igre. V raznih metodikah in metodičnih priročnikih za posamezne učne predmete je najti veliko primernih didaktičnih iger, ki učence zelo razgibajo, kjer laže dosežemo zaželene rezultate pri ponavljanjih in utrjevanjih. Razen tega so v skupinski obliki organizirana ponavljanja tudi zelo racionalna glede na čas in maksimalno zaposlitev učencev pri dodatni pomoči.

Ker imajo učitelji na razpolago dovolj literature o frontalni in skupinski učni obliki tudi pri nas, ne bi bilo smiselno, da v našem okviru še podrobneje in obširneje razpravljamo o navedenih učnih oblikah.

Za ilustracijo bomo navedli nekaj odlomkov iz sklepnih misli naših sodelavcev iz prakse o načinih dela pri dodatni pomoči.

Učiteljica iz 2. razreda pravi:

»Pisala sem precej obširne priprave za ure dodatne pomoči, v prihodnje bi verjetno zadostovala le natančnejša dispozicija snovi in nakazana učna pot. Pri delu sem iskala tiste učne oblike, ki so se mi zdele za posamezne učne ure najprimernejše. Organizirala sem frontalno in individualno delo, včasih pri ponavljanju, pa tudi skupinsko obliko. Pri skupinskem in individualnem pouku sem v pripravah vedno nakazala tudi zaporedno izmenjavanje direktnega pouka in tihe zaposlitve učencev.

Že med poukom v razredu sem kratko zapisovala, katere snovi posamezni učenci, ki obiskujejo ure dodatne

pomoči, sploh niso razumeli, ali pa so jo le slabo dojeli. Tu mislim le na slovenski jezik in računstvo, ker so le pri teh dveh predmetih učenci dobivali dodatno pomoč pri meni. Pri pripravah sem te zapiske upoštevala. Nekaterim učencem je bila potrebna ponovna razlaga celotne snovi, pri drugih le kratka pojasnitev dela snovi ali samo ponazoritev in delo je steklo. Pri računskem pouku je bilo potrebno mnogo ponazorovanja. Potrebna ponazorila sem včasih izdelovala sama, ali pa so jih pomagali izdelovati tudi učenci.

Za branje sem jim prinašala Cicibane prejšnjih let in različne povestice iz razredne knjižnice. Pri spisju je diafilme, npr. Tri kokoške, Partizan Jaka in medved, šlo najteže, zato sem jim nekajkrat predvajala kratke Volk in sedem kozic. Vsebino filma so učenci večkrat obnovili. Ker filme zelo radi gledajo, so pozabili, da sta učna ura in govor stekli, najprej zelo domače in preprosto, pozneje pa vedno boljše. Po uspešni govorni vaji oziroma živahni ustni obnovi mi ni bilo težko učencev pridobiti tudi za pisмено izražanje.

Včasih so se učenci pri urah dodatne pomoči naučili novo kratko pesmico, ki so jo posamezniki drugi dan deklamirali pred razredom. Cela skupina se je npr. pri urah dodatne pomoči naučila dramatizirati kratko berilce. Drugi dan so nastopili pred razredom. Tako so najbolj boječi učenci pričeli glasno govoriti in samozavestno nastopati. Uspeh je bil v začetku sicer neznaten, pozneje pa iz dneva v dan boljši.

Frontalno sem poučevala takrat, kadar večina učencev ni razumela ali pa je slabo dojela celotno temo ali pa le dele nekaterih tem (razlage, pojasnjevanja, razgovori).

Kadar je bilo treba nuditi učencem pomoč iz več snovnih področji, sem delala individualno pa tudi skupinsko. Pri skupinskem utrjevanju so skupine reševale enake naloge ali pa tudi različne, nanašale so se na isto temo ali pa na različne teme. Pri zadnji učni obliki so učenci aktivnejši in bolj zainteresirani ter bolj sproščeni. Pomanjkljivost tega načina je bila, da sem težko izbrala dobrega vodjo skupine, ker so ti učenci manj sposobni

za vodstveno delo. Zato sem morala skupinam nuditi precej pomoči sama. Navadno sem organizirala dve ali tri skupine. Dostikrat sem začutila, da so nekateri učenci v skupinah potrebni tudi individualne pomoči, zato sem poleg ene ali dveh skupin imela še po enega ali dva učenca, ki sta delala individualno. Predvsem pa sem dajala individualne naloge posameznikom in z njimi tudi posamezno delala.

Menim da so vse tri učne oblike potrebne. Pri izbiri učnih oblik sem se ozirala na učno snov, na možnosti učencev, na učna sredstva in učne pripomočke.

V II. polletju sem imela pri urah dodatne pomoči, samo 5 učencev, — zato sem lahko delo še bolj diferencirala. Učenci si dobili pomoč res tam, kjer so jo potrebovali. Izrazito individualno delo je lahko najučinkovitejše, je pa od naštetih učnih oblik najzahtevnejše. Pri isti učni uri sem navadno poučevala le en predmet, redko sem imela hkrati dva učna predmeta (slovenščino in računstvo), temo pa sem razdelila na razna snovna področja. Z učenci sem delala izmenoma direktno ali pa sem jim dajala »tiho delo«.

Predmetni učitelj matematike poroča tole:

»Oblike dela smo morali nekako prilagoditi sposobnostim in lastnostim učencev in seveda učni snovi. Ker je snov že predelana, gre pri pomoči predvsem za poglobljanje, ponavljanje, uporabo, razširitev, za nove oblike prikazovanja, pogosto pa za ponovno razlago. Težišče našega dela je zaradi tega bilo na vajah. Predvsem imamo tihe individualizirane vaje, ki slede ponovno razlagi snovi. Učenci dobe enake ali pa različne naloge in jih poskušajo rešiti samostojno. Ob zaključku jih skupno pregledamo. Tako hitro dobim pregled nad znanjem učencev in si lahko ustvarim podobo o stanju skupine. Domače naloge najprej analiziramo (ko jih dajemo), nato jih zopet skupno rešujemo oz. pregledamo in kontroliramo, končno pa jih naredijo učenci kdaj pa kdaj še pri tabli, kjer jih podrobno razčlenimo in komentiramo, da je učencem popolnoma jasna pot reševanja. Ob vsem tem pa se zanimamo za posameznika še tako, da podro-

bno pregledamo njegove zvezke in izdelke. To je posebno važno za tiste učence, ki zaradi pomanjkanja kontrole radi popuste pri delu. Nekateri učenci namreč nekaterih nalog doma enostavno ne rešujejo, ker se jim ne ljubi, ali pa opuste druga opravila in tako zaostanejo samo zaradi malomarnosti.

tevne. Učence sem navajala k uporabi učne knjige, zlasti

Uspeh našega prizadevanja je sicer viden, saj je večina učencev, ki dobivaju pomoč, bila od polletju pozitivna, doseči pa je treba, da bodo ob zaključku vsi imeli dobro podlago za samostojno delo.«

Profesorica slovenskega jezika je povedala o svojem delu v 6. in 7. razredu naslednje:

»Priprava za dodatno delo zahteva mnogo iznajdljivosti, saj dodatno delo ne sme biti običajen šolski pouk, se pa ne sme spremeniti tudi v igračkanje. Uporabljala sem različne vire: Besedno umetnost dr. Silve Trdinove, razne vaje iz slovnice, skripta dopisne šole itd.

Najmanj sem uporabljala frontalno obliko dela z vsemi učenci, precej pa individualno delo z učenci in skupinsko delo. Frontalni pouk sem uporabljala le za razlago (ponovno) tistih poglavij, ki jih pri rednih učnih urah niso mogli prav dojeti. Utrjevanje in ponavljanje je zahtevalo skupinsko delo, posebno, ker učenci nimajo knjig z vajami in lahko z maloštevilnimi predlogami delam le v skupinah. Individualno delo pa, ki ga je bilo največ, je bilo po mojem mnenju najbolj uspešno. Izvedba mora biti preudarna, kjer je treba ustrezno hkrati zaposliti vse učence.

Najbolj uspešno je bilo individualno delo pri popravi spisov in nalog (vsebinskih in pravopisnih nedostatkov), ker le na ta način najlaže pristopiš k učencu. Čimbolj je namreč naloga osebna, tem težje je učencu, če je seveda dovolj občutljiv, da njegove misli javno razglašamo in kritiziramo. Zato moramo prav pri pouku slovenščine mnogokrat uporabiti individualni pristop, ki ima večkrat poseben pedagoški pomen.

Predvsem mora biti učenec bolj sproščen kot pri rednem pouku, ker moramo vedeti, da ga po dodatni po-

moči čaka še do 6 ur utrujajočega rednega dela in moramo paziti, da ga ne preutrudimo že pred poukom. Vendar pa mora tudi dodatna pomoč ohraniti pečat resnega dela, sicer se nam bo kmalu sprevrglo v igračkanje.

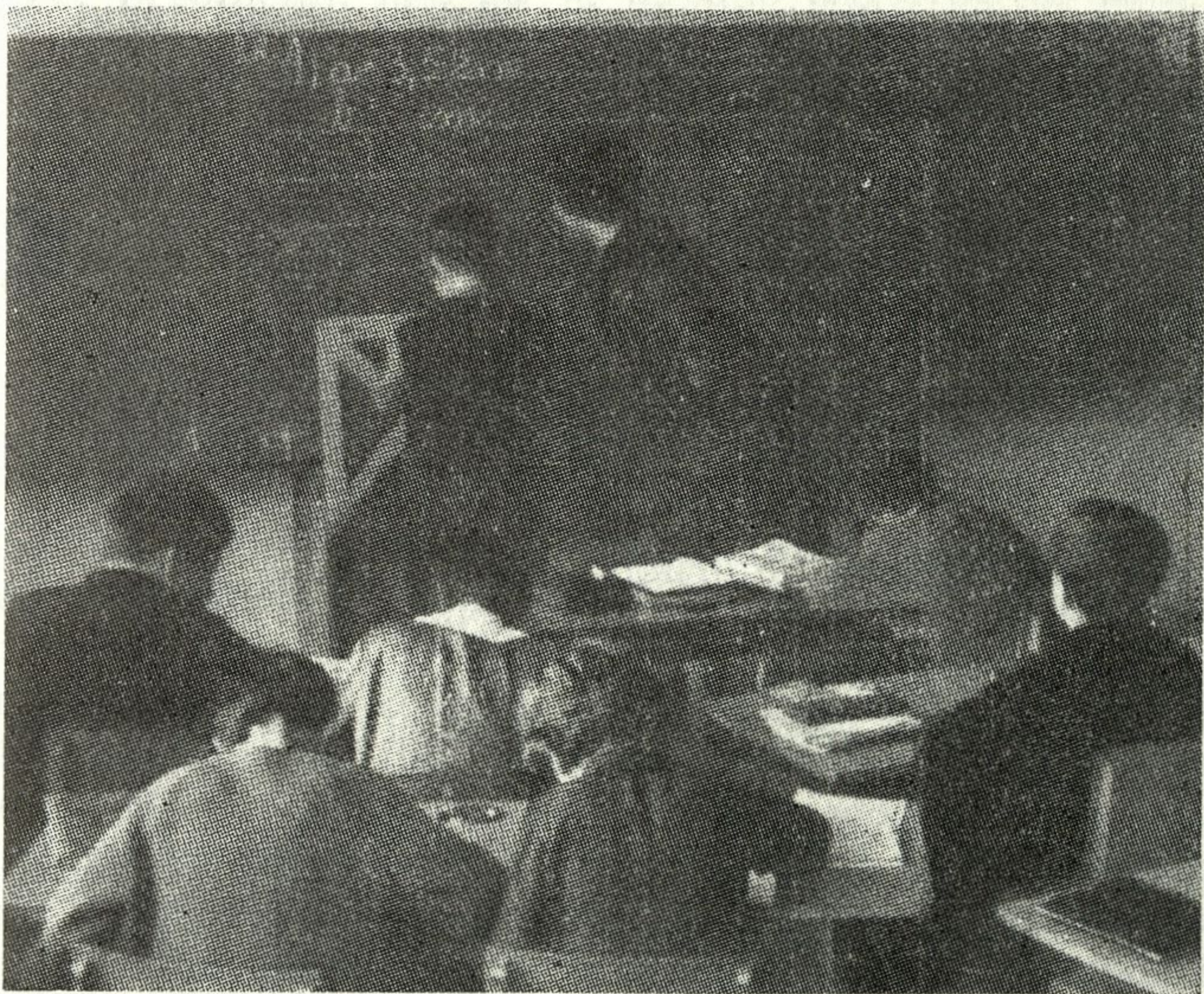
Posebej naj omenim delo z avdiovizualnimi sredstvi, ki zaradi svoje zunanjosti privlačijo učence in dajejo pouku pomemben moderen — tehnični poudarek.«

Individualizacija dela z učenci pri dodatni pomoči

V prejšnjem poglavju smo skušali prikazati potrebo po individualizaciji dela z učenci, ki naj zavzema osrednje mesto pri urah dodatne pomoči, sedaj pa se bomo podrobneje ustavili ob nekaterih načinih izvedbe individualiziranega dela. Če želimo posameznemu učencu res učinkovito pomagati, saj imajo različne težave pri posameznih poglavjih učne snovi v enem ali dveh učnih predmetih, potem moramo naše delo pri urah dodatne pomoči **diferencirati. Diferencirati dodatno delo pomeni, dajati hkrati različno in ustrezno pomoč učencem v skupini.** To lahko naredimo, če poprej pripravimo različne zaposlitve, ki so prilagojene potrebam posameznih učencev. Kaj pravzaprav pomeni prilagoditi učno delo posameznih učencev pri urah dodatne pomoči? To pomeni, da za vsakega učenca posebej ali za 2—5 učencev skupaj, če imajo enake težave, pripravimo poseben načrt individualnega dela; da predelujemo s posameznimi učenci samo tisto, česar dejansko ne znajo; da izberemo take načine in metodične postopke, ki ustrezajo konkretnim učencem glede na njihove zmožnosti in predznanje; da izbiramo zanj primerna motivizacijska sredstva za delo; da za učenca vnaprej pripravimo vrsto prilagojenih nalog, vaj in nazornih pripomočkov; da je tempo in ritem učnega dela odvisen pri urah dodatne pomoči od učenca samega, da se lahko dalj časa in v miru ter sproščeno poglobi v snov; da kolikor je mogoče upoštevamo interese učenca in maksimalno izkoristimo možnosti za interesantnost učne snovi in učnih postopkov — skratka, pri načrtova-

nju dela, pripravljanju gradiva in neposrednem izdvajanju dodatne pomoči imamo vedno pred seboj ne učenca nasploh, marveč **učenca** z vsemi njegovimi karakteristikami.

Za individualizacijo dodatnega dela je izredno pomembno, da si je učitelj oziroma tisti, ki vodi dodatno pomoč, sproti čisto na jasnem, kaj je učenec že osvojil in česa še ne. Učitelj naj pri urah dodatne pomoči zelo pozorno in počasi razlaga, sproti preverja, pridobi naj



BRALNE VAJE UČENCEV V 2. RAZREDU PRI DODATNI POMOČI, OSNOVNA ŠOLA TONETA ČUFARJA V LJUBLJANI.

učence, da sami odkrito opozarjajo na tisto, česar niso mogli dojeti v učni snovi. Ponavljanje in utrjevanje snovi naj bo temeljito in postopno. Potrebna so — kot je praksa pokazala — dodatna ponavljanja in razlage, diferencirano utrjevanje v raznih izvedbah, občasne individualne inštrukcije in pogosto individualizirano tiho delo učencev. Sodelavci posebno poudarjajo, da je treba težiti k temu, da bi bilo celotno delo in posamezni postopki,

kolikor je mogoče, pri dodatnem delu zanimivi, čeprav je to včasih težko doseči. Zlasti je to važno v začetnih urah dodatne pomoči, da bi učence pridobili za aktivno sodelovanje in bi jih prepričali, da se splača hoditi k tem uram. Učenci naj dobe vtis, da bodo resnično uspeli, če si bodo od ure do ure prizadevali. Seveda tako delo zahteva, da za vsakega učenca vemo, lakšen je; kajti le tako ga bomo razumeli v njegovih težavah.

Opozoriti moramo na razliko med individualnim in individualiziranim učnim delom. Ilustrirali bomo te razlike na primerih: individualno delajo učenci tedaj, ko pišejo vsak zase spis, šolsko nalogo; odgovarjajo v pisni obliki na postavljena vprašanja; pri tabli v razredu rešujejo računske in druge naloge itd., pri čemer je oblika in vsebina zaposlitve za vse enaka. To so individualne zaposlitve, kot jih poznamo pri pouku. Prav gotovo so navedene zaposlitve čestokrat potrebne tudi pri urah dodatne pomoči, posebno pri samostojnem ponavljanju, pri utrjevanju in preverjanju. A to ni tisto, kar najbolj potrebujemo pri dodatnem delu, kjer gre za to, da istočasno zadovoljujemo različnim potrebam učencev po pomoči. Torej gre za to, da hkrati dajemo učencem različne zaposlitve po vsebini, težavnosti in obliki dela. To pa je individualizirano delo učencev. Učenci pri takem delu rešujejo naloge in vaje sicer tudi individualno vsak zase, toda različne glede na svoje specifične potrebe. Z individualizacijo dodatne pomoči želimo doseči uspeh, kar dosežemo, če učitelj prilagodi svoje delo učenčevim potrebam. Na primer: enemu učencu je treba ponovno temeljito razložiti snov tekočega poglavja, ki ga ni dojel pri pouku; dvema učencema je potrebna le kratka osvežitev iz prejšnjega poglavja in nato samostojno utrjevanje snovi; enemu učencu pa je potrebno zopet daljše ponavljanje pod posrednim učiteljevim vodstvom in moramo zanj pripraviti zbirko prilagojenih vaj in nalog.

Z individualizacijo dela (z diferenciranimi postopki) je mogoče doseči pri dodatni pomoči, da hkrati dajemo pomoč posameznim učencem v skupini, in sicer: 1. učencem istega razreda pri enem predmetu, ki jim je potrebna enaka pomoč glede na to, če imajo iste vrzeli v znanju

in delovnih navadah; 2. učencem istega razreda pri enem predmetu, ki jim je potrebna različna pomoč glede na učno snov; 3. učencem istega razreda pri dveh ali največ treh učnih predmetih; 4. učencem več paralelnih oddelkov istega razreda pri enem predmetu, npr. pri matematiki ali tujem jeziku, kar je pogosto potrebno pri predmetnem pouku; 5. učencem različnih razredov pri enem učnem predmetu, ki jih poučuje npr. isti predmetni učitelj in 6. učencem različnih razredov pri dveh ali več predmetih, kar pa je izredno zahtevno in zato to možnost učitelji zelo malo uporabljajo v praksi.

Taka organizacija dodatne pomoči s pomočjo diferenciranega dela z učenci nam omogoča racionalno izkoriščanje učiteljevega časa in šolskega prostora; je pa seveda kot učna oblika zelo zahtevna. Nekatero zgoraj naštetih variante so zlasti ugodne za tiste šole, kjer je izredno pomanjkanje prostora in predmetnih učiteljev, pa problema ni mogoče drugače rešiti kot z združevanjem učencev v heterogene skupine. S posameznimi učenci pa delamo individualizirano.

Dejali smo že, da je značilnost individualiziranega dela v tem, da izbiramo za posameznega učenca učno snov, načine učnega dela in vzgojne postopke, ki so prav njemu potrebni. Individualizirano delo je torej sredstvo za odpravljanje individualnih težkoč posameznih učencev, pri čemer težimo k temu, da bi učence čimprej usposobili za samostojno učenje, da jim dodatna pomoč ne bi bila več potrebna. Samo pri individualizaciji dela lahko dejansko zadovoljivo upoštevamo razlike v inteligentnosti in drugih umskih zmožnostih v skupini, razlike v nagnjenjih in interesih, v tempu in ritmu dela, v utrujanju pri delu, v reagiranju posameznih učencev na dodatno pomoč — skratka razlike v vseh osebnostnih potezah posameznih učencev.

Učitelj v skupini izmenjava direktno in indirektno delo z učenci. Direktno delo s skupinico učencev ali posameznimi učenci je običajno kratkotrajno in precej razdrobljeno, razen tedaj, kadar so v posameznih primerih potrebe drugačne, a vedno zelo intenzivno. Pri direktnem delu z učenci razlagamo in pojasnjujemo učno snov in

napake, ki so jih učenci naredili; kontroliramo znanje in izdelke individualnih zaposlitev; ugotavljamo pomanjkljivosti; spodbujamo učenca; mu dajemo napotke za delo; naloge dajemo bodisi z ustnim naročilom ali na posebnih lističih, ki jih imamo pripravljene v ta namen. Učitelj med dodatnim delom hodi od učenca do učenca ali od skupinice do skupinice in spremlja delo ter jim hitro pomaga, pri čemer so učenci v polni meri aktivni pri reševanju nalog in drugih oblikah osvajanja znanja samostojni. Take tihe zaposlitve učencev so najrazličnejše pri posameznih učnih predmetih: odgovarjanje na posamezna vprašanja; izdelava spisov, poročil in drugih pismenih sestavkov; poprava napačnih oz. pomanjkljivih tekstov; delo z učbenikom; reševanje nalog testne serije; reševanje različnih računov in opravljanje določenih meritev; delo z zemljevidi, slikovnim gradivom itd.

Delo z učnimi lističi pri urah dodatne pomoči

Uspeh pri urah dodatne pomoči je v veliki meri odvisen od dobro planiranega dela s posameznimi učenci. Navedli smo že nekatere načine izvajanja individualizacije, posebej pa se moramo ustaviti še pri načinih uporabe tako imenovanih učnih lističev. Delo z učnimi lističi je pravzaprav najbolj razširjena oblika individualizacije v svetu in nekateri znani pisci menijo, da je tudi v praksi najuspešnejša (R. Dottrens, F. Mory, V. Muzić). Tudi izkušnje naših sodelavcev so potrdile predvidevanja, da je individualizirano delo z lističi najbolj ustrezna oblika dela pri urah dodatne pomoči, čeprav seveda ne more biti edina oblika dela s slabšimi učenci. Individualizirano delo z učnimi lističi je najbolj racionalna oblika pomoči, ker nam omogoča diferencirano delo s posameznimi učenci ali majhnimi skupinicami znotraj skupine, ki prejema dodatno pomoč. Glede na dejanske potrebe posameznih učencev bi moralo biti delo z učnimi lističi poglavitna oblika dodatnega dela.

V začetku, ko smo učenca vključili k uram dodatne pomoči, smo ugotovili, česa ne zna in zaradi katerih

vzrokov ni uspel v šoli, nato smo zanj sestavili individualni načrt pomoči in slednjič na tej osnovi izdelamo vrsto učnih lističev. Ustrezne učne lističe lahko sestavi samo učitelj, ki pozna konkretne potrebe in težave posameznega učenca, pri sami izdelavi pa mu lahko s pridom pomagajo boljši učenci v razredu na srednji in zlasti na višji stopnji osnovne šole. Pozneje bomo lahko na osnovi širše prakse — če se bo ta oblika dovolj razširila med učitelji v praksi — prišli do sistematičnih serij učnih lističev, ki bi jih natisnili kot pomoč šolam za individualiziran pouk nasploh in posebej za dodatno pomoč s slabšimi učenci. Kljub temu pa bo še vedno potrebno, da bo učitelj take serije (v Hrvatski jih imajo za nekatere učne predmete) sam dopolnjeval z lističi, ki jih bo izdelal glede na specifične potrebe svojih učencev.

V praksi si lahko precej dobro pomagamo tudi v nekaterimi serijami testnih vprašanj, le da jih za potrebe dodatnega dela razširimo in prilagodimo. Učenci rešujejo serije učnih lističev, ki so sestavljeni glede na njihove individualne potrebe. Serije lističev so tako sestavljene, da se postopoma dviga zahtevnost in težavnost rešitve. Kjer se učenec pri seriji nalog ustavi, ker ni dobil pravih rezultatov, od tam naprej mu ponovno razložimo snov ter mu damo nato spet druge serije učnih lističev za utrjevanje in ponavljanje. Učne lističe si vsak učitelj pregledno uredi po poglavjih, učnih predmetih, po težavnosti in podobno.

Mimogrede naj povemo, da smo mi v tej knjižici imenovali pismena nakazila za učence »učni lističi«, v hrvatski pedagoški literaturi se je udomačil termin »nastavni lističi«; A. Šavli uporablja za podobne serije nalog izraz »nakazilo za tiho delo«; R. Dottrens in sploh v francoski pedagoški literaturi imenujejo lističe »fišè« (la fiche = listič, košček papirja). Mi smo se odločili, da bomo uporabljali izraz učni lističi tako dolgo, dokler se v praksi morda ne izoblikuje v našem jeziku bolj ustrezen izraz.

Učne lističe pripravi učitelj iz poltrdega kartona določene velikosti, jih uredi po težavnosti in vrsti učne snovi v serije in vloži v polivinilne vrečke — vse skupaj pa v pregledno kartoteko po zaboječkih. Seveda je mo-

goče, da učitelj napiše učencu oz. učencem naloge in zadolžitve tudi na stranske table, je pa to dosti bolj zamudno in nepraktično. Na lističu so lahko navedeni samo viri za samostojno individualno delo, npr. naslov knjige, stran knjige, številka naloge v računici ali vaje v jezikovni vadnici ali sestavka v berilu. Včasih pa je potrebno, da učitelj sam sestavi na osnovi virov prilagojene vaje in naloge na učne lističe. Rešitve nalog, ilustracije in podobno pa učenci pišejo v svojo beležnico oz. zvezek, tako da se lističi ne poškodujejo in ne izrabijo, ker nam morajo služiti še za učence v prihodnjih letih. Iz prakse je znano, da učencem delajo težave prav določena poglavja ali spretnosti in zato lahko lističe izkoristimo vsako leto, če poučujemo iste razrede, jih pa po potrebi seveda še malo dopolnimo.

Kar pravi A. Šavli o **vsebini** nakazil za tiho delo učencev (Tiho delo učencev, Ljubljana, DZS stran 61), valja prav tako za sestavo učnih lističev za dodatno pomoč:

— naloge morajo biti enoumno, kratko in jasno opisane in vsebinsko razložene;

— vsebina, njen opis, razlaga in obseg morajo biti primerni za starostno stopnjo (v našem primeru za posameznega učenca pri dodatni pomoči — op. R. O.);

— nakazan mora biti postopek in dana potrebna navodila za delo;

— dodatno gradivo je priloženo v obliki prilog ali pa nakazilo samo točno navaja vire, ilustrativno gradivo, krajše tekste ter podatke. Nekateri učitelji pojasni tudi ustno.

Učitelj v začetku dodatne pomoči razdeli posameznim učencem učne lističe, jim jih ustno na kratko pojasni, če je to nujno potrebno, nato pa direktno dela bodisi z enim učencem ali z eno podskupinico 2—3 učencev. Na splošno se učitelj pri urah dodatne pomoči v bistvu spremeni v režiserja, pospeševalca, pomočnika in usmerjevalca, svetovalca v težavah, na katere učenci naletijo pri samostojnem delu. Učitelj spremlja, opazuje, kontrolira in popravlja delo posameznih učencev pri dodatnem

delu, medtem ko je poprej pripravil in izdelal učne lističe za dodatno pomoč.

V praksi razlikujemo **dve osnovni vrsti uporabe učnih lističev**, in sicer:

a) delo z učnimi lističi, katerih rešitve kontrolira in popravlja učitelj,

b) delo z učnimi lističi, katerih rešitve kontrolira in popravlja učenec sam.

V prvem primeru učitelj kontrolira, preverja in popravlja učne lističe, ki so jih reševali učenci pri urah dodatne pomoči, po urah dodatne pomoči in prihodnjo uro obrazloži učencem njihove rezultate in napake. Druga možnost pa je, da učitelj pregleda izdelke sproti pri uri, ko mu učenec preda lističe s svojimi rešitvami in jih skupaj pregledata. Nato se učitelj pogovori z učencem o ugotovljenih napakah, mu pojasni nerazumljivo snov in mu da nadaljnje lističe z ustreznimi nalogami. Včasih pa bo seveda potrebno, da učitelj en del prihodnje ure dodatne pomoči porabi za razlago posamezniku ali skupinici, ki ne razume določene snovi in jih ob tem motivira za nadaljnje delo. Učitelj naj vodi natančen pregled nalog in vaj, ki so jih posamezni učenci dobili in kako so jih rešili.

Pri učnih lističih, kjer učenci sami ugotavljajo pravilnost rešitev, pa učitelj sproti ne kontrolira učenčevih izdelkov, pač pa jih naknadno pregleda po uri. Rešitve nalog damo v tem primeru učencem, da lahko sami sebe kontrolirajo. V tem primeru sta samostojnost učencev in naše zaupanje vanje še bolj poudarjeni. Pozitivna stran učnih lističev, ko učenec hkrati dobi pri nalogah tudi rešitve in jih primerja s svojimi, je zlasti v tem, da učenec sam spozna svoje napake in da takoj ponovno poizkuša reševati nalogo tolikokrat, da dobi pravilen rezultat. Na ta način učitelj prihrani precej časa za neposredno delo z učenci, ki so takega dela nujno potrebni.

V praksi so sodelavci uporabljali tri variante učnih lističev z danimi rešitvami:

a) rešitve so bile navedene na posebnem dodatnem listu za določeno skupino nalog učnih lističev;

b) pravilne rešitve so bile navedene na hrbtni strani istega učnega lističa;

c) učenec je prišel k učitelju po pravilne rešitve bodisi po vsakem rešenem lističu posebej ali potem, ko je rešil vse lističe. Učitelj kontrolira samo to, če je izdelal učenec nalogo samostojno, ne pa tudi pravilnost rešitev, kajti naloge popravi učenec sam.

Kdaj učitelj izbere eno ali drugo varianto lističev oz. rešitev, je odvisno od neposrednih potreb posameznih učencev in od njihovega odnosa do dodatne pomoči, ali pomoč želijo in si prizadevajo ali ne. Učitelj to presodi za vsakega učenca posebej. Jasno pa nam mora biti, da lističe z rešitvami uporabljamo lahko za zrelejše in samostojnejše učence. Zato lističi z rešitvami čestokrat sploh ne bodo prišli v poštev, drugič pa bodo ugodna prilika preizkusa učenčevega resničnega prizadevanja. Ob serijah lističev, kjer učenci sami popravljajo svoje rezultate, izdelava za serijo učitelj kratke kontrolne učne teste, s katerimi se po predelavi učne snovi na hiter način prepriča, če je učenec dovolj natančno in pošteno delal — hkrati pa pomeni to za učence tudi ponavljanje določene učne snovi.

Pri dodatni pomoči ne gre za šolsko ocenjevanje, temveč samo za dejansko preverjanje znanja, pri čemer je zelo važna atmosfera odkritosti, domačnosti, razumevanja in sodelovanja.

Delo z učnimi lističi je torej pri urah dodatne pomoči zelo racionalno, od učitelja pa terja precej pripravljalnega dela, zlasti sprva, ko začne postopoma izdelovati serije lističev. Priprave serij učnih lističev za delo posameznih učencev ne moremo pogrešati, če želimo, da bo dodatna pomoč uspešna. Poseben problem v praksi je individualno inštruiranje posameznega učenca. Prebroditi namreč moramo začetno stopnjo pomoči učenem pri dodatnem delu — to je enostavno individualno inštruiranje posameznih učencev. Rekli smo sicer, da je pri dodatni pomoči posameznemu učencu potrebno kdaj pa kdaj na kratko razložiti to in ono tudi individualno, ne sme pa to biti prevladujoča praksa in glavna oblika

dela s slabšimi učenci, ki bi zahtevala, da učitelj dalj časa dela samo z enim učencem.

V. Muzić dobro opozarja na problem inštruiranja učencev pri dodatni pomoči (Muzić—Aranjoš: Dodatni odgojno obrazovni rad u osnovnoj školi, Zagreb 1961, Školska knjiga, stran 87), ko pravi: »Individualna inštrukcija ni samo časovno skrajno neekonomična, temveč lahko vpliva tudi na nesamostojnost in neodgovornost učenca pri delu. Zato naj učitelj z učencem ne dela v tej obliki več kot je nujno potrebno, da bi čimprej lahko samostojno delal, pri čemer mu pomagamo samo toliko, da premaga tu in tam posamezne težkoče v gradivu.«

Možnosti za individualizirano delo učencev z učnimi lističi ali z drugimi načini individualizacije je veliko. Pri **slovenskem jeziku**: tiho branje z razumevanjem, delo s slikovnim gradivom, različnimi pismenimi sestavki, najrazličnejše jezikovne vaje, vaje iz besednega zaklada, vaje iz pravopisja itd. Pri **računstvu**: naloge iz 4 osnovnih računskih operacij, računske igre, sestava tabel, naloge iz aritmetike, delo s statističnimi podatki, merjenja, uporabne naloge in podobno. Pri **zemljepisu**: delo z zemljevidi, priročniki, ilustrativnim gradivom, učnimi ponazorili itd. Pri **tujem jeziku**: jezikovne vaje, vaje iz besednega zaklada in pravopisa, različni sestavki, delo z magnetofonom in gramofonom.

Iz nekaterih prispevkov naših sodelavcev, ki jih navajamo v naslednjem poglavju, je konkretno razvidno, kako je potekalo delo učencev pri urah dodatne pomoči. Posebej želimo opozoriti na številne primere individualizacije učnega dela in posebej na delo z učnimi lističi pri računstvu, materinem jeziku, spoznavanju narave in družbe itd., ki jih je navedel A. Šavli v svoji knjigi Tiho delo učencev (DZS, Ljubljana 1961, od 91. do 188. strani). Navedeno delo so naši sodelavci intenzivno uporabljali pri svojem delu. Poučne primere navaja tudi A. Žerjav v prispevku Učbeniki in njihova metoda pri šolskem in domačem učnem delu (Didaktični prispevki za plodnejši pouk, Obzorja v Mariboru 1963, od 19. do 48. strani). Precej zelo uporabnih primerov za delo z lističi navajata Muzić in Aranjoševa v knjigi Do-

datan odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi (Zagreb, Školska knjiga 1962, od 61. do 118. strani). Razen tega so zelo zanimivi nekateri praktični primeri iz različnih učnih predmetov, ki jih navaja R. Dottrens v delu Individualizirana nastava, ki je v prevodu izšla v Sarajevu leta 1962. Navedena knjiga je posvečena posameznim konkretnim primerom učnega dela z lističi, ob katerih bodo učitelji v praksi dobili veliko koristnih pobuda za aplikacijo pri dodatni pomoči. Prav tako bomo v prak-



SKUPINSKE VAJE PRI TUJEM JEZIKU V 7. RAZREDU — DODATNA POMOČ, OSNOVNA ŠOLA VALENTINA VODNIKA V LJUBLJANI.

tičnem delu lahko izkoristili primere, gradivo, ki je običajno navedeno tudi v metodikah oziroma metodičnih priročnikih za posamezne učne predmete.

Ob zaključku bi radi poudarili, da je treba razumeti naše pobude za dodatno pomoč in razpravljanja o nekaterih oblikah in načinih dela s slabšimi učenci pri dodatni pomoči le kot prikaz izkušenj naših sodelavcev — praktikov in ustrezne strokovne literature pri nas in v

svetu. Želeli smo spodbuditi učitelje, da bi iskali svoja pota in preizkušali tiste načine dela, ki so se pri njihovih kolegih izkazali kot uspešna pomoč slabšim učencem. V razpravljanju smo se izogibali dajanju točnih receptov, kako delati pri dodatni pomoči; navedli smo le vrste oblik in načinov, ki so učitelju na razpolago za pestro in kvalitetno dodatno delo s šibkimi učenci. Zelo pomembno je, da izkoristimo in apliciramo tiste načine učnega dela, ki resnično ustrezajo dodatni pomoči. Zato uporabljamo strokovno literaturo in rezultate podobnih pedagoških prizadevanj v svetu!

Marija Kobal:

ZAPIS O DVELETNEMU DELU S SLABŠIMI UČENCI

Izbor učencev sem izvršila po preizkusu o splošni razgledanosti. To je bil preizkus najosnovnejših ilustrativnih sposobnosti, preizkus obvladanja osnovnih količinskih pojmov — med drugim poznavanje denarja, štetje števil, dalje preizkus poznavanja črk, ugotavljanje morebitnih bralcev ter splošne razgledanosti (raba predmetov, dejavnost oseb, imena živali ter nekaterih rastlin itd.).

Ugotovila sem, da skupina otrok nima življenjskih predstav, da je stopnja poučenosti nizka, da ji primanjkujejo običajne izkušnje ali jih sploh ni.

Z izborom sem pohitela, ker me je lanskoletni poizkus poučil o upravičenosti hitre akcije. Izvršen je bil psihološki pregled prizadetih učencev. Šolska psihologinja je potrdila nizko stopnjo inteligentnosti. IQ se je gibal med 78 in 85. Skupni zbirnik podatkov je pokazal, da bodo učence spremljale težave, ki so odsev splošne ravni otrokovega duševnega razvoja, ki so nastale v nekaterih primerih zaradi pedagoške zapuščenosti, socialne nezrelosti, ni pa bilo primerov prizadetosti v organih vida, sluha, ekstremitet (roké). Jasno je, da so te težave izvirale iz motenj v predšolski dobi, iz siromašnega kulturnega okolja, iz domov brez knjig in časopisov, brez kulturnega govora, iz predšolske dobe brez očarujočih slikanic. Ti učenci so bili šibki v ustnem izražanju, v vizualnem dojetanju in osnovnih ročnih spretnostih in neposredno pri osvajanju znanja v jezikovnem pouku, branju in opismenjevanju.

Drugi zopet niso posedovali elementarnih življenjskih izkušenj iz sveta količin, zaradi česar sem jih vklju-

čila k pomoči v računstvu. Teh je bilo manj. Iz preventivnih razlogov sem pogostokrat združila obe skupini k istem delu, bodisi slovenskem jeziku bodisi računstvu.

Najboljši uspehi so bili dosežni pri računskem pouku.

Z organizacijo dodatnega vzgojnoizobraževalnega dela sem začela že v prvih dneh oktobra. V I. polletju so ga učenci obiskovali 4 krat tedensko. Znano je, da se otrok v tej starosti hitro utruji (1. razred), zato je vsaka ura dodatne pomoči trajala le po 20—25 minut. Da bi učencem privzgojila smisel za sistematično delo brez favoriziranja enega ali drugega predmeta, so učenci prejeli dodatno pomoč dostikrat iz obeh predmetov. To združevanje je odpadlo le v primeru, če je učenec povsem normalno napredoval pri rednem pouku iz enega ali drugega predmeta. To stališče zagovarjam tudi zaradi stičnih točk prizadevanj, tako v vzgoji delovnih navad, v oblikovni plati izdelkov, v brušenju jezikovnega izražanja. Učenci zaradi tega niso bili preobremenjeni, saj so bili tedensko zaposleni dobri 2 učni uri 80 do 100 minut.

V popoldanskem turnusu je bila dodatna pomoč organizirana in realizirana v času pred poukom. Uspehi v popoldanski izmeni so bili vidnejši. Učenci so začeli delati bolj spočiti. Koncentracija je bila prav dobra. Stimulacija pa se je pokazala tudi pri rednem pouku, kjer so učenci samozavestneje nastopali in niso mogli imeti občutka vrzeli v znanju. V dopoldanski izmeni je bila dodatna pomoč dvakrat po 3. šolski uri, dvakrat po 4. uri.

Starši so v večini primerov hvaležno sprejemali dodatno pomoč. Ta je med letom vplivala na pedagoško rast roditeljev, ki so iskali stikov s šolo. V elementarnem razredu je teže povezati starše z vzgojno ustanovo. Zaviralni vpliv na stike s šolo imajo razni momenti, n.pr. težave otroka pri učenju, pomanjkanje veselja do učenja in podobno (lastna pomanjkljiva šolska izobrazba, slabe izkušnje iz šolske dobe, neredno šolanje v vojnem času). Do 1. polletja sem se uspela povezati z vsemi roditelji, razen dveh. Eden od njih je podcenjeval delo šole in odklanjal izobraževalna sredstva tudi v lastnem domu (dom brez knjig in časopisov; priznanje, da v nji-

hovem domu nihče ne prebere stavka!). V drugem primeru sem imela težave zaradi slabe pedagoške poučenosti matere. Ko je učenec dobil nekaj negativnih ocen, so starši voljno sledili in prosili nasvetov pedagoga.

Roditeljem je bilo na voljo spremljanje praktičnega dela pri urah dodatne pomoči (4 matere hospitirale). V pregled so dobivali izdelke učencev.

Učence, ki so bili vključeni v varstveni oddelek na šoli, sem vključevala na občasne, kontrolne obiske ur dodatne pomoči, razen enega učenca. Menim, da s tem učencev nisem preobremenjevala. Zaposlenost takega učenca je povsem enaka zaposlenosti učencev, ki doma redno opravljajo svoje naloge. Razlika in prednost je v strokovni pomoči v varstvenem oddelku. Ta plus je proti koncu šolskega leta upadal, ker so bili vzgojitelji v varstvenem oddelku preobremenjeni z zelo velikim številom varovancev.

Menim, da je vključevanje varovancev k dodatni pomoči skupna zadeva vzgojitelja iz varstva in učitelja in da so potrebne medsebojne pedagoške konsultacije. Iz gornjega primera pa je razvidno, da je učitelj pri urah dodatne pomoči dopolnjeval vzgojno in učno delo, ker je imel za to boljše pogoje.

Učenci so radi prihajali k uram dodatne pomoči. Razredni kolektiv je z ugotavljanjem uspehov dodatne pomoči prizadete učence sproti razbremenjeval manjvrednostnega kompleksa. Motivirani od priznanja razredne skupnosti, učitelja, doma in svesti si lastnih uspehov so obiskovali ure dodatne pomoči redno. Negativen odnos je v začetku kazal le en učenec. Učenec je varovanec vrtca. Vzgojiteljica ima težave z njim in učenec slab odnos do nje. Enak odnos je prenesel v šolsko sobo. Kasneje se je stanje popravilo. V tem šolskem letu sem uvedla še eno novost. Učenci, ki so bili stalni obiskovalci ur dodatne pomoči, so jo na učiteljev predlog občasno prekinjali. Ta ukrep sem izvajala zato, da se niso preveč zanašali na učiteljevo pomoč in da so pridobili na samozavesti.

V delu sem uporabljala naslednje oblike: V I. polletju sem delo izvajala frontalno s poudarkom na indivi-

dualnih potrebah učenca. Močnejše prizadet učenec je moral v eni uri naloge večkrat rešavati kot ostali. Temeljito je bila preizkušana učenčeva predstavljalnost. Za dobro pomnjenje so bile izvedene pogoste praktične vaje. V posebno nejasnem pojmovanju sem v podaljšani in poglobljeni učni fazi pojasnjevala pojme ponovno in jih z novimi učnimi sredstvi dopolnjevala. Precej sem uporabljala razna ponazorovalna sredstva. Za razvoj mišljenja so bile važne vse učne akcije, v katerih so morali učenci praktično uporabljati znanje in učna sredstva. V ta namen sem izdelala tudi učne lističe z nalogami. Tu so učenci s pridom preizkušali svoje novo znanje in ga obenem utrjevali. Razne učne igre so prav tako pospeševale razvoj mišljenja in so bile čestokrat prav zahtevne. Učence sem navajala k uporabi učne knjige, zlasti računice. Uspeh se je pokazal v vse manjših napakah pri izdelavi domačih nalog in boljši orientaciji. Nekaj ur dodatne pomoči je bilo izvedenih skupinsko. Med šolskim letom, zlasti v 2. polletju, sem učence večkrat zaposlila s tihim delom. Izdelke sem kontrolirala in jih učencem vračala.

Za vsako uro dodatne pomoči sem vodila zapiske o napredku ali napakah vsakega posameznega učenca. Posebno skrbno sem zbirala ponavljajoče se napake in s prihodnjim tihim delom, npr. pri jezikovnem pouku, so morali učenci ponovno praktično utrjevati ustrezna jezikovna pravila. Že na tej stopnji sem učence uvajala v težje bralne vaje. Učenci so brez poprejšnje obravnave samostojno, tiho prebrali berilo in ga morali obnoviti. S tem sem jih navajala, da niso mehanično brali. Omenila sem že lističe. Rezultate sem popravila sama, narkar so učenci pri skupnem delu odpravili napake.

Vse moje priprave so slonele na zapiskih težav, s katerimi so se učenci srečavali pri rednem pouku ali dodatni pomoči. Vsa globlja nerazumevanja sem skušala v pripravi metodsko razvozljati. Spiski težav so mi bili vodič tudi pri planiranju. Posebno vestno sem se morala pripraviti na učne igre. Včasih sem jih poprej izvajala z boljšimi učenci. Dostikrat so mi dali novo idejo in spoznanja, česa si otrok želi in kako daleč lahko

seže v svojem mišljenju. Načrti otroških potreb se niso bívstveno razlikovali, ker so si bile njihove težave podobne. Učencem sem povedala, česa se morajo še naučiti in da sem si vse zapisala. S pridnostjo, sem poudarila, si bodo znanje kmalu osvojili. Včasih smo izvrševali naloge ob posebni pozornosti na porabo časa. Večji je bil poudarek na ugotavljanju števila pravilno rešenih nalog kot na medsebojnem primerjanju in tekmovanju. Učenci so merili lastne sile, jih opazovali in negovali, kot tekmovali med seboj. Ta moment se mi zdi važen, ker so učenci manjših duševnih zmogljivosti občutljivejši in nisem hotela izzivati bahaštva in medsebojnih žalitev. Dobro se je obnesla razpredelnica za vsakega posameznika, v kateri je učenec imel zapisano količino dobro opravljenih nalog v določenem času. Npr. 14/2 v 10 minutah rešil 12 računov pravilno, 18/2 16 računov v istem času. Proti koncu šolskega leta smo tudi s temi učenci poizkušali preiti na abstraktno mišljenje. K temu nam je dajala pobude primerna učna igra. Individualne načrte smo realizirali. Učenci so v nekaj primerih dosegli celo prav dobre ocene (2 učenca), v povprečju pa dobre.

Mislím, da je dodatna pomoč dobar in vzpodbuden ukrep. Toda brez doslednega in sistematičnega dela ni mogoče uspeti. Vzame pa učitelju veliko časa za priprave, iskanje novih oblik. Učenci, ki prejemajo dodatno pomoč, seveda na splošno laže slede pouku. Težave se v 2. polletju manjšajo kljub zahtevnejšemu programu, saj je razvoj mišljenja že prehodil običajne težave. Učenci se vraščajo v nivo kolektiva in važno je tudi osvajanje delovnih navad. Opazila sem, da učenci morda samo ene učne snovi ne morejo sprejeti. Tu je potrebna morda samo dvakratna pomoč in v prihodnje nam je s takim učencem prihranjeno daljše delo. Tako se morda zvrsti pri dodatni pomoči 1/3 ali tudi več učencev. Ali ni tako vsestranska, hitra, pogostna dodatna pomoč tudi najboljša učiteljeva priprava na vsak problem? Ne vidim razloga, zakaj naj bi tudi dober učenec kdaj pa kdaj ne imel težav. To vpliva nanj celo vzgojno. Če jih ne more razvozlati sam, potem ga za uro ali dve hitro

vključimo k dodatni pomoči. To velja posebej za prve razrede.

Šola mora v celoti dobiti sredstva za stimuliranje dodatne pomoči, ker je z zakonom določeno, naj jo daje.

Odveč bi bilo posebej poudarjati, da bi organizacija šolskega življenja in delovanja morala upoštevati učiteljevo obremenitev z dodatno pomočjo. Saj je mnogo-krat težja od rednega pouka. Zelo neugoden je zgodnji popoldanski pouk (vsaj ob 14 h), kamor prihajajo učenci (in učitelj) z v naglici použitim obedom ali brez njega. Postavljanje ur dodatne pomoči na dneve s številnimi učnimi urami tudi ni pravilno.

NEKATERI PRIMERI DODATNEGA DELA

S SLABŠIMI ZNANJE PRI SLOVENSKEM JEZIKU

RAČUNARJEVA IN TUJEM JEZIKU

Marja Kopač

NEKATERI PRIMERI DODATNEGA DELA
S SLABŠIMI UČENCI PRI SLOVENSKEM JEZIKU,
RAČUNSTVU IN TUJEM JEZIKU

Nekateri primeri dodatnega dela s slabšimi učenci pri slovenskem jeziku, računstvu in tujem jeziku

Da bi plastično prikazali, kako so organizirali in izvajali ure dodatne pomoči naši sodelavci, objavljamo v skrajšani obliki nekatere primere dodatnega dela s slabšimi učenci pri učnih predmerih, pri katerih je pomoč učencem v naši osnovni šoli najbolj potrebna (slovenski jezik, računstvo, tuj jezik).

Objavljamo naslednje sestavke o učnih urah oziroma metodskih enotah dodatne pomoči z naslovi:

Slovenski jezik:

1. O dodatni pomoči v elementarnem razredu na začetku šolskega leta — 1. razred.
2. Utrjevanje malih in velikih črk — 1. razred.
3. Utrjevanje velike začetnice in uporabe predlogov — 5. razred.
4. Vaje za spisje — 5. razredi.
5. Dodatno delo z učenci, ki so pisali slovensko šolsko nalogo nezadostno — 6. razred.

Računstvo:

6. Utrjevanje prištevanja in odštevanja v drugi desetici — 1. razred.
7. Razlaga in utrjevanje pretvarjanja dolžinskih, težnih in votlih mer — 4. razred.
8. Utrjevanje deljenja s preizkusom — 4. razred.

Tuji jezik:

9. Utrjevanje v skupinski obliki pri angleškem jeziku — 8. razredi.
10. Konverzacija in utrjevanje slovnice pri dodatni pomoči iz angleškega jezika — 8. razredi.

Marija Kobal:

O DODATNI POMOČI V ELEMENTARNEM RAZREDU NA ZAČETKU ŠOLSKEGA LETA

Predmet: Slovenski jezik

Razred: 1.b

Tema: Začetno branje velikih tiskanih črk

Način dela: Frontalni z individualnimi poudarki

Število učencev: 6

Ko izbira učitelj višjih razredov učence za dodatno pomoč, ima pred seboj dovolj podatkov o njih, od ocen do zapiskov in pogovorov s kolegi. Učitelj elementarec je v težji situaciji. Novega učenca ne pozna in zato ga more v začetnih tednih, ko še ne more navezati koristnih stikov s starši (saj so tudi v tem času še zadržani), le intenzivno opazovati. Z raznimi, tej starostni dobi primernimi preizkusi, poizkuša ugotoviti dejansko otrokovo zrelost. Prvi mesec šolskega pouka poteka v pogovorih, v odkrivanju otrokovih izkušenj. Konkretno bi omenila, da so primerne preizkušnje iz poznavanja črk in obvladanja nekaterih računskih pojmov. Po mesecu spoznavanja učitelj izloči iz razrednega kolektiva skupino, ki ji je potrebno dodatno vzgojno in izobraževalno delo.

Praksa me prepričuje, da se prve motnje v dojetanju učne snovi pojavljajo na tej stopnji pri učencih z motnjami v predšolski dobi. Malo je število predstav iz življenja, nizka je poučenost takih otrok in slaba je uporabnost izkušenj, ali je celo ni. Otrok iz ugodnih življenjskih razmer je že stopil iz ozkega domačega kroga in si nabral precejšnje število izkušenj in predstav.

Kandidat za dodatno pomoč je pa otrok, ki ni prestopil te meje.

Prvi mesec spoznavanja učencev naglo poteka. Že je tu zahtevni čas učenja. Prikažejo se težave v opismenjevanju in računskem pouku. Otrok, ki je v domači hiši preskrbljen s slikanicami in knjigami, otrok, ki pri starejših članih družine vsakodnevno opazuje proces branja, ki mu berejo pravljice, pride v šolo z željo po branju (če ne celo delno ali povsem opismenjen). Zanimanje za branje je torej najvažnejši pogoj za uspeh. Učenec z motnjami v predšolski dobi ga običajno ni razvil. Interes do branja pa slabijo še začetne težave v bralnem procesu.

Takemu otroku moramo najti najučinkovitejšo pomoč v dodatnem delu. Ta mu mora razvijati rast začetnih interesov za branje. Učenci, ki nikdar ne vidijo svojih odraslih brati, si tudi pri bralnih vajah pri rednem pouku težko osvajajo način branja. Dodatni pouk mora na tej stopnji izpopolniti vrzeli iz predšolske dobe. To so na pogled zelo enostavni procesi od kazanja s prstom, od posnemanja odraslih pri branju preko povezovanja slike s tekstom, do spoznanja besede »brati«.

V tem času, v začetni fazi opismenjevanja, mora dodatna pomoč postavljati v svoj načrt dela največkrat prav začetne bralne vaje. V tem času sem zato prav pogosto, večkrat kot računstvo, planirala tematiko branja. Pri delu sem morala prav posebno pozornost obravnavati načinu dela. Bralnih vaj in težav pri rednem in domačem delu zasičeni učenci so morali pri dodatni pomoči biti deležni postopka, ki naj bi stopnjeval in utrjeval njihovo pomnenje. Ta postopak naj bi bil zanimiv, kolikor mogoče drugačen od tistega pri rednem pouku.

Konkreten primer take ure jezikovnega pouka je potekal v obliki igre. Tudi po učna sredstva sem segla v svet otroške igre. Izbrala sem si slikanico Vesela abeceda.

Na tej stopnji je dodatno delo potekalo v direktnem delu z učenci, z vsemi hkrati. Razvijalo se je na naslednji način:

V prvem delu ure smo utrjevali znane črke. Utrjevanju se nisem mogla odreči! Da bi bilo pomnenje boljše, je bilo individualnega poudarka dovolj, ker sem pripravila zapiske, katerih črk posamezni učenci ne obvladajo. Čeprav v direktni frontalni obliki pouka, sem zadovoljevala individualne potrebe. Ime igre: trgovina s črkami.

V drugem delu igre smo uporabljali Veselo abecedo. Knjigo smo si dobro ogledali in doseгла sem, da so si jo otroci zaželeli. Po njihovi želji sem brala veseli tekst. Ugotovili smo, da nekatere črke že poznamo. Važna pa je bila ugotovitev, da pri vsaki sliki vedno enako **berem**, ne spreminjam vsebine. Ali si morem zapomniti toliko povestic? Ne. Vselej drsim s prstom po črnih znamenjih ob sliki, po črkah. Torej je vsebina izražena s črkami. Kadar gledam nanje in govorim, kar vidim — tedaj berem. Vselej jim bom »brala« povestice, je bila moja obljuba učencem. Kako drsim s prstom, kje najprej začnem brati, vsa ta spoznanja smo poizkušali zbrati to uro.

V tretjem delu ure so otroci po lastni izbiri in po simpatiji do slik, živali, rastlin — oblikovali začetne črke.

Marija Kobal:

UTRJEVANJE MALIH IN VELIKIH ČRK

Predmet: Slovenski jezik

Razred: 1.b

Tema: Utrjevanje malih tiskanih črk

Material: Stavnica z malimi in velikimi tiskanimi črkami, besedilo na tabli

Način dela: Frontalno delo s poudarkom na individualnih potrebah učencev

Trajanje: 30 minut

Število učencev: 7

Izbor učencev za dodatno pomoč:

a) po sposobnostih:

3 učenci s slabo koncentracijo, od teh dva najmlajša v razredu;

1 učenec s slabim, negotovim govorom;

1 učenec zaradi kontrole, nezanesljiv.

b) delovni pogoji učencev doma:

3 učenci žive v težkih stanovanjskih razmerah; domači prostor neugoden za šolsko delo; (težke družinske razmere),

1 učenec ima celodnevno zaposlene roditelje,

1 učenec v vrtcu, nerad dela; slabe družinske razmere.

c) učenci posameznih črk ne pomnijo.

Za obravnavo malih tiskanih črk nam je bil namenjen čas od 23. XII. do 20. I. t. l., komaj 3 tedne. To je kratko odmerjena doba učencem, ki so zaradi manjših duševnih sposobnosti in neugodnih delovnih pogojev potrebni dodatne pomoči. V tem času je pouk prekinjen s prostimi dnevi in dogodki (praznovanje novoletne jelke, novoletni odmor), ki pritegnejo vso otrokovo pozornost, ga čuvstveno prizadenejo in slabijo zanimanje za šolsko delo. Nujno je, da učitelj razrednega pouka organizira izdatno in smotrno pripravljene ure dodatnega učnega dela.

Pri vsaki jezikovni uri dodatne pomoči smo uporabljali način osvajanja malih tiskanih črk, podoben tistemu pri rednem pouku. Znanje smo utrjevali z intenzivnim ponavljanjem črk v raznih oblikah. Učenci so opisovali razvoj vsake črke, kot smo ga slišali pri rednem pouku. To metodo sem forsirala zato, da bi se »uho in mišljenje« prilagodilo zahtevnosti rednega dela.

Vprašanja v uri dodatnega dela so bila enaka nalogam pri rednem pouku. Zagotovila sem jim pa te pogoje za lažje delo:

— dovolj časa za premislek,

— poglobljeno razlago,

- pomožni učni material za uspešno vidno in slušno dojetje gradiva,
- sproščeno in smotrno povezovanje učnega gradiva z motoričnim udejstvovanjem — učno igro,
- individualno pomoč.

Pripravo sem izvajala vedno na osnovi opazovanj, evidentiranja individualnih potreb učencev. V pripravi sem tudi vedno skušala realizirati:

1. pridobitve za nadaljnje opismenjevanje, t. j. razvijati sposobnosti za pridobivanje male in velike pisane abecede, to je plan dolgoročnega značaja;

2. posebna učna sredstva (izdelava posebne ročne stavnice s tiskanimi in pisanimi črkami za namen dodatne pomoči);

3. zaključke za individualno delo z vsakim učencem;

4. priprava za uvajanje v tiho delo učencev v doglednem času.

Pod 1. V pripravah skušam kar najbolj uskladiti učni postopek in način dela s prihodnjim delom. Menim, da bo privajenost enemu, stalnemu načinu poenostavila in zmanjšala kasnejše napore.

Pod 2. Raba posebnih učnih sredstev bo utrdila nove pojme. Konkretno pri črkah: obliko črke, velikost — pripadnost srednjim, gornje in spodnje dolžine, podobnost, izjeme (črki d, b).

Pod 3. Opis učenčevih sposobnosti in vzroki težav so nakazani v vsaki pripravi.

Pod 4. Učenčev razvoj na tej stopnji že nakazuje prve možne naloge za tiho delo in samostojnost v reševanju nalog. Tudi ta moment upošteva priprava.

Potek dodatnega dela

Kako je potekala na primer ena izmed ur dodatnega dela v mesecu oktobru:

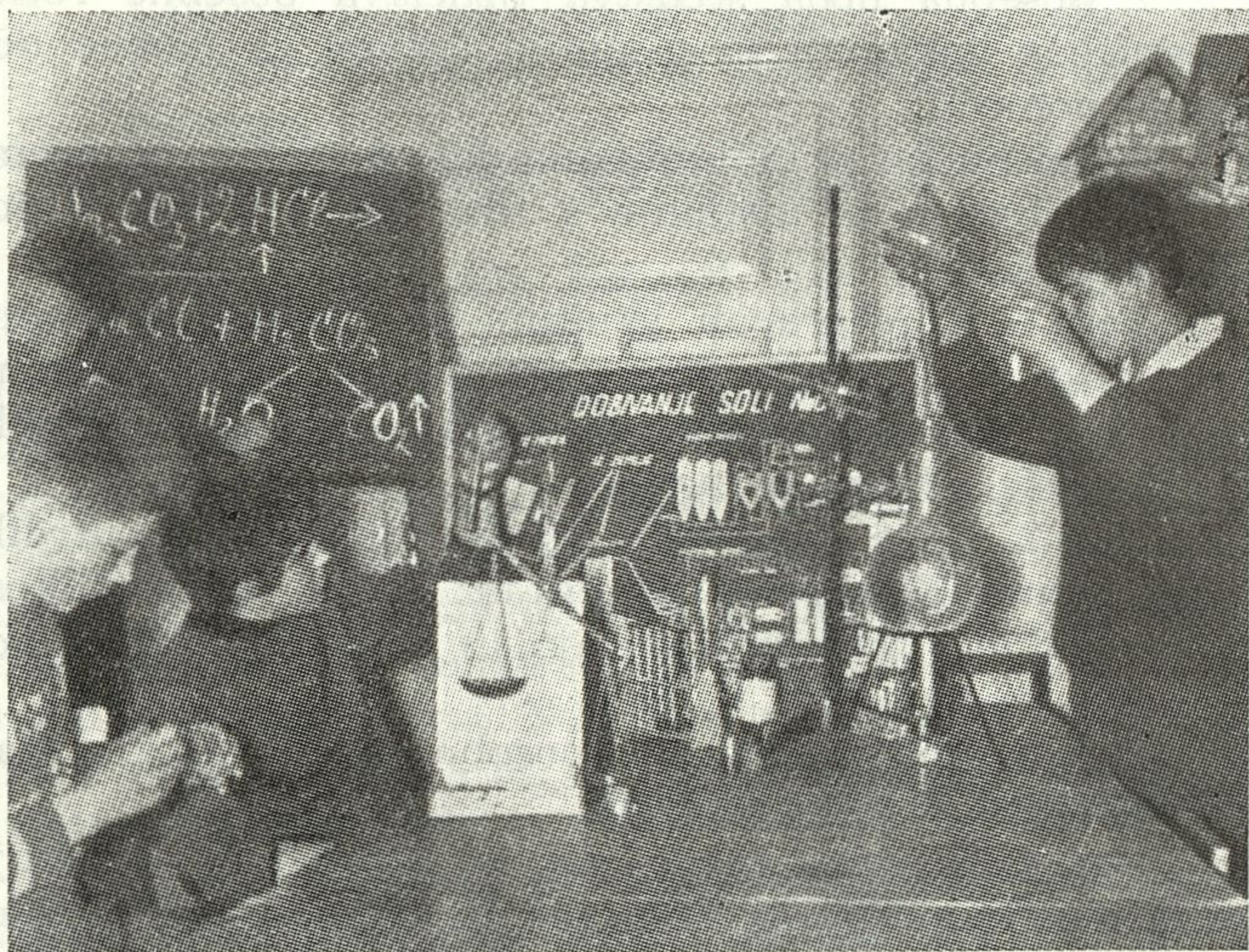
Tema: Utrjevanje malih tiskanih črk:

a) brali smo velike tiskane črke;

b) izbrali smo male tiskane črke, ki so podobne velikim, razlika je le v velikosti;

- c) brali smo črke srednje dolžine, ki niso podobne velikim tiskanim črkam;
- č) brali smo črke zgornje dolžine in jih družili, primerjali z velikimi tiskanimi;
- d) učna igra v zvezi s tekstom na tabli.

Delo smo izvajali pri skupni mizi. Vsi učenci so bili hkrati zaposleni, če ne z delom, tedaj z opazovanjem, kako součenec rešuje nalogo. Na mizi smo imeli velike in male tiskane črke. Črke so bile razporejene po zgoraj navedenih skupinah, da učencem ni bilo pretežko najti ustrezno malo ali veliko črko.



DODATNA POMOČ PRI KEMIJI V 8. RAZREDU, OSNOVNA ŠOLA ŠMARTNO POD ŠMARNO GORO.

Druga skupina črk je bila prirejena drugi nalogi. Učenci so morali najti črke srednje dolžine, ki imajo z veliko črko kaj malo skupnih oblik.

Tretja skupina črk je vsebovala velike in male črke gornje dolžine. Učenec si je izbral poljubno veliko in ustrezno malo. Opisal jo je, ugotovil podobnost, velikost. Pri tej in prejšnjih nalogah smo uporabljali zgodbice o nastajanju malih črk. Tako so učenci ugotovili, katera

mala črka je veliki »do pasu« (srednje dolžine). Opazovali so, kdaj sta velika in mala črka enako veliki in kako smo izvedli malo iz velike. Še posebej smo govorili o črkah d in b. Učenci so ju oblikovali iz plasteline. Vse ugotovitve in izkušnje bomo uporabili pri obravnavi male pisane abecede.

V delo sem vključila še igro:

Na tabli sem pripravila besedilo, ki je vsebovalo črke z mize. Na to sem otroke opozorila. Učencu sem pokazala določeno črko (ki si je spominsko najteže obdrži in seveda tudi ostale). Dovolila sem mu, da je trikrat stekel okrog šolskih klopi. Imel je dovolj časa za opazovanje črk v tekstu na tabli. Ko se je v tretje približal tabli, je s paličico pokazal določeno črko v raznih besedah na tabli, nakar je besede s to črko tudi prebral. Igra je pritegnila vse učence, tudi tiste z slabo koncentracijo. Te igre nismo uporabljali pri rednem pouku. Bila je prijetna novost. Vsebuje pa še možnost tekmovanja. Učenci so opazovali in ugotavljali, kdo je nalogo rešil hitro in brez napak. Sklenili smo, da bomo še tekmovali.

Hkrati sem zapisala, katere črke učenec še ne pozna, ali je njegovo znanje šibko. V urah rednega pouka in dodatne pomoči jih bom individualno odpravljala.

Uspeh ni bil stoo odstoten. Ugotavljam pa, da so učenci tak način utrjevanja z veseljem sprejeli. Dvema učencema povzročā preglavice razlika med črkama d in b. Oblikovala sta črki iz plastelina. Predstavo obeh črk pomagamo utrjevati z orientacijo v učilnici. Mala črka d ima okrogli del obrnjen k oknu, k naši levici. Da bi si laže zapomnila, narišeta oba sliko črke d.

Ta ura mi je dala zamisel nove stavnice za prihodnje delo. Običajna stavnica ne zagotavlja v zadovoljvi meri dejavnosti učenca. Omogoča mu tudi male neiskrenosti pri delo. Dokaz: na nasprotni strani velike črke A je mala črka a. Pri tihem delu si bo učenec težko odrekel, da ne bi obrnil črke in si ogledal uztrezajočo malo in tako na povsem nesamostojen način rešil nalogo. Stavnica bo izdelana v smislu lahkega teksta. Uporabljala jo bom tudi pri utrjevanju male in velike pisane abecede.

Ob koncu naj omenim, da pred uro dodatne pomoči zaposlim učence z lahkimi deli urejanja učilnice. Izvršujejo rediteljske posle, da se razgibajo in psihično razbremenijo. Ta lahka telesna dela izredno radi opravljajo. Tako začnemo uro dodatnega dela vedri in zadovoljni.

Rozka Trugar:

UTRJEVANJE VELIKE ZAČETNICE IN UPORABE PREDLOGOV

Predmet: Slovenski jezik

Razred: 5.a, 5.c

Tema: Utrjevanje velike začetnice in vaje v pravilni uporabi predlogov s, z in k, h

Način dela: Kombinacija skupinskega in individualnega dela

Število učencev: 4

Priprava dodatnega dela

Prvi dan pouka v 2. polletju sem določila nekatere učence, ki so potrebni dodatne pomoči iz slovenskega jezika. Največje težave dela tem učencem ustno in pisмено izražanje.

Ker sem pri popravljanju spisov in občasnih ponavljanjih ugotovila, da nekateri učenci še vedno ne znajo uporabljati predlogov k, h ter s, z sem za učence iz 5.a razreda pripravila kontrolne lističe z vajami iz te snovi. Na listič z nalogami sem napisala pravilne in napačne primere. Naloga se je na primer glasila: Napiši na svoj list vse primere pravilno! Na kontrolni list pa sem napisala primere pravilno. Z učenci sem pred pričetkom dela ponovila ustrezno učno snov. Učenci so morali ob koncu nalog obrazložiti, zakaj so tako pisali.

V 5.c razredu smo obravnavali rabo velike začetnice. Hotela sem preveriti, koliko samostojnega znanja imajo učenci o njej oziroma kako jo znajo uporabiti. Hkrati

sem hotela preveriti rabo ločil. Pripravila sem kratko nalogo na listič — v tekstu ni bilo nobenega ločila in so vse besede pisane z malo začetnico. Naloga se je glasila: Prepiši brez napak na svoj list! Pri pisanju pazi na pravilno uporabo ločil in velike začetnice! Na kontrolni list sem napisala tekst pravilno — ob njem naj bi učenci sami popravili svoje izdelke — s tem da sami ugotove in popravijo svoje napake, si bodo bolj zapomnili pravilno uporabo in jih ne bodo ponavljali. Istočasno naj se v učencih razvija kritičnost do lastnega dela, vzporedno s tem pa spoznanje, da se morajo še veliko učiti in da ne smejo biti površni.

Potek dela

Ko sem dala prvo nalogo, sem še pred tem z učencema snov kratko ponovila zaradi časovne odmaknjenosti, pri tem pa pri drugi skupini tega nisem storila. Povedala pa sem učencem, da si bodo naloge sami popravili in da bom prekontrolirala njihove lastne korekture.

Ko so napisali naloge, so nato dobili kontrolne lističe. Pri pregledu lastne poprave učenke B. E. sem ugotovila, da je prezrla pet napak. Skupno sva pregledali in pri vsakem primeru mi je sproti obrazložila, zakaj tako pišemo. Nato je pisala še popravo na nov list in spet napravila tri napake.

R. M. je delala počasneje, pri kontroli dela sem uporabila isto metodo kot v prvem primeru. Prezrla je sedem napak. Poprave ni dokončala zaradi pomanjkanja časa. Prvi del poprave je napravila brez napake.

Š. S. in O. M. sta imela sorazmerno lažjo in krajšo nalogo. O. M. je napisal pravilno in je to znal tudi primerjati s kontrolnim listkom, česar Š. S. ni razumel. Morala sem mu še enkrat obrazložiti. Kljub temu to pot še ni šlo. Ni bilo časa, da bi mu tokrat dala še enkrat pisati vajo. Učenec ne pazi, kako piše besede, ne loči m in n — to, se ponavlja že dolgo in mi še ni uspelo odpraviti. Vse mi je pravilno povedal, napisal pa obu-

pno-pomanjkljivo in napačno (nezveneči samoglasnik!). Zamenjuje črke d in g.

Tudi delo te ure mi je potrdilo, da bom dosegla uspehe pri učencih, zlasti pri zadnjih dveh, le tedaj in toliko, kolikor bolj mi bo uspelo odpraviti predvsem njihovo površnost.

Ugotovila sem, da bo potrebno še veliko predvsem individualnega dela, vendar bom v prihodnje dajala predvsem enotnejše naloge za vse učence v skupini iste, popravljali jih bomo v obliki frontalnega dela, ki naj bi izzvenelo tudi kot tekmovanje posameznikov. Mogoče bo ta oblika motivacije pripomogla, da se bodo posamezniki bolj trudili, zlasti še zato, ker so iz različnih razredov. Tako bom združila individualno in frontalno obliko dela.

Za Š. S. in O. M. je potrebno, da bom z njima veliko vadila pisanje, ker kažeta oba znake nepismenosti. B. E. in R. M. — obema dela težave zgradba stavka, zaradi revne domišljije tudi sestava spisja in pravopisje. Obe se trudita in sta tudi to uro vestno delali.

Namen uporabe kontrolnih lističev sem dosegla. Poprava mi je pokazala, da je učencu teže najti v svojih izdelkih napake kot v sošolčevih. Navajamo jih tudi na natančnost in samokritičnost. V prihodnje bom poskusila, da si bodo učenci pred uporabo kontrolnih lističev korigirali izdelke in nato ob uporabi teh ponovno preverjali svoje znanje. Tako bodo dvakrat v različnih situacijah, ko bodo sami popravljali svoje pismene izdelke.

Rozka Trugar:

VAJE ZA SPISJE

Predmet: Slovenski jezik

Razred: 5.a, 5.c

Tema: Spisje — Obletnica osvoboditve Ljubljane

Način dela: Kombinacija frontalnega in individualnega dela

Število učencev: 5

Priprava dodatnega dela

Že večkrat smo pri urah dodatnega pouka vadili tudi spisje. To je bilo nujno, ker so vsi učenci, ki sem jih že v začetku leta vključila k dodatnemu pouku in tudi tisti, ki so k uram dodatnega pouka začeli hoditi kasneje, šibki tudi v pismenem izražanju. V dosedanjem delu s temi učenci sem opazila, da imajo revno domišljijo, majhen besedni zaklad in zato svojih ugotovitev in misli ne znajo izražati. Težave jim dela pravopis, zgradbe stavka slušno še vedno niso dojeli, da bi z ločili ločili glavne in odvisne stavke. To je samo nekaj splošnih ugotovitev, do katerih sem prišla pri popravljanju pismenih izdelkov teh učencev, pa tudi pri ustnem izražanju. Temu bo treba posvetiti veliko ur sistematičnega in načrtnega dela.

Tudi to uro sem uporabila za spisje. Priprava za uro dodatne pomoči je bila naslednja:

1. Ponovitev o rabi velike začetnice.
2. Na kaj pazimo pri pisanju spisa? (ponovitev, razgovor).
3. Pripravim naslov spisa, ki ga bomo pisali.
4. Pogovor — kaj vse lahko pišemo, da bo vsebina ustrezala naslovu? (Zakaj praznujemo? Kako je bilo 1941. leta? Sodelovanje Ljubljančanov v NOB; borba z okupatorjem. 9. maj 1945 — kako je bilo tedaj v Ljubljani? Kako smo mi praznovali obletnico osvoboditve? Pohod ob žici okupirane Ljubljane praznuje vsa Slovenija!)
5. Po pogovoru zapis opornih točk na tablo. (Formulirajo učenci ob moji pomoči.)

Potek dela

Delo je potekalo kot sem si v pripravi zamislila. Že v pogovoru so učenci bolj slabo sodelovali. Niso bili zbrani. Vedeli so malo, kar pomeni, da niso bili zbrani pri pouku, ko so govorili o Ljubljani v NOB ali pa da

so že pozabili. Tudi o našem praznovanju, pohodu na grad so slabo poročali. Slabo so opazovali in za štiri dni preveč pozabili. Tudi pri tej uri sem opazila, da ni uspeha, če učenec ni motiviran in takih je več. Zato sem jih v začetku ure, kolikor sem mogla, za to delo motivirala. Že pred pogovorom sem jim povedala, da bomo pisali spis, o čem bomo govorili, povedala sem jim tudi naslov.

Pogovor je trajal 15 minut, za pisanje je torej ostalo 30 minut. Vsi učenci so v tem času napravili svoje izdelke.

Pri popravi nalog sem pri posameznih učencih opazila napake, ki jih v vsem letu ni bilo mogoče odpraviti kljub mnogim korekturam. Da te napake niso slučajne, je razumljivo — prevečkrat se ponavljajo. Precej napak so v spisju napravili zaradi površnosti.

Podobno sem analizirala pismene izdelke posameznih učencev, da bom glede na ugotovljene napake sestavila zanje posebne individualne vaje na delovnih lističih, kajti učenci se med seboj precej razlikujejo po tem, katere napake delajo v spisih in sploh pismenih sestavkih. Tu ne navajam analize za posamezne učence.

Naslednjo uro smo delali popravo. Najprej smo splošne napake, t. j. tiste, ki so jih delali vsi, obravnavali skupno. To so bili v glavnem zloženi stavki. Izgovorili smo vse, določili glavne in odvisne stavke, poiskali mejo med njimi in ugotovili, da jih skoraj v vsek primerih loči vejica. Pri ponavljanju so znali — se pravi: čim so stavek izgovorili, so že zaklicali: »Vejica!« Toda pisali bodo tudi drugič napačno — ne zaradi neznanja, temveč zaradi površnosti. Prevečkrat se mi je to že ponovilo, zato upam to trditi. Skupaj smo popravili stavke, kjer so bile misli napačno izražene in druge pravopisne napake.

Nato sem z vsakim učencem posebej, preden sem razdelila naloge, obdelala skupaj z njim napake, ki jih je napravil. Pri tem je imel učenec spis pred seboj. Kjer sem samo označila z barvnikom, da je treba rabiti drug izraz, ga je moral sam iskati. Nato so pripravljene izvršili popravo.

Pri pregledu poprav sem ugotovila, da so vestnejši učenci napravili popravo skoraj brez napak, drugi pa so bili spet malo površni, čeprav tokrat niso delali več najhujših napak.

Splošna oznaka tega dela: veliko je treba pismenih vaj in potem izdelke posameznih učencev sproti obravnavati. Z učenci analizirati dobre in slabe strani izdelkov, ugotavljati, katere napake ponavljajo, potem jih vaditi toliko časa, da jih otroci odpravijo. Tu je seveda vprašanje časa, ki ga je mogoče dobiti le v okviru dodatne pomoči. Za to so potrebne tudi predvaje — ustno izražanje, obnavljanje, poročanje, opisovanje in jezikovne ter pravopisne vaje.

Miljeva Tomc:

DODATNO DELO Z UČENCI, KI SO PISALI SLOVENSKO ŠOLSKO NALOGO NEZADOSTNO

Predmet: Slovenski jezik

Razred: 6.a in 6.b

Tema: Poprava šolske naloge

Način dela: Prilagojeno frontalno delo

Število učencev: 10

Priprava dodatnega dela

Prve šolske naloge v šestih razredih so običajno slabe. To je deloma razumljivo, saj dožive učenci v svojem šolskem življenju veliko spremembo: Prej je pri večini predmetov razrednik, zdaj je za vsak predmet drug predmetni učitelj ali profesor. Tudi za pouk slovenščine dobijo novega učitelja, ki ga sicer srečujejo morda edinole še pri pouku srbohrvaščine. Marsikaka podrobnost po naših šolah še ni ustaljena pri pouku slovenščine vse od prvega razreda navzgor, tudi na naši šoli še ne. V pravopisnem in stilnem pogledu se to prvič in morda najbolj očitno pokaže prav pri prvi šol-

ski nalogi v šestem razredu. Ta naloga pomeni za učence šestega razreda nekaj novega. Vzbuja jim radovednost, saj ne vedo, ali bo tako kot v petem razredu ali kako drugače. Ne vedo še prav, kaj bodo sploh pisali, če jim tega učitelj, kot se nekje po naših šolah še dogaja, že prejšnjo uro ni povedal. Učenci tudi še ne poznajo vseh pravopisnih pravil, običajno ne vedo prav postavljati ločil — posebno vejica jim je še vedno uganka. Morali bi že enkrat čisto natančno proučiti, kakšno znanje naj prinese učenec iz petega razreda. Tako se pa po naših šolah, zlasti v šestih razredih, ko dobi predmetni učitelj nepoznane učence, še vse preveč ocenjujejo šolske naloge po splošnem nivoju razreda. Ali je to res edini in pravilni kriterij?

Pred temi problemi sem tudi jaz vnovič letos obstala v šestih razredih. Menim sicer, da sem opravila vse potrebne priprave, a uspeh nalog prav gotovo ni bil tak, kot sem si ga želela in pričakovala. Kje je torej napaka in krivda? Deloma sem jo skušala popraviti in razjasniti prav pri dodatni pomoči.

Šolsko nalogo so pisali učenci obeh šestih paralelek približno ob istem času, bilo je le nekaj dni razlike. Ker smo v prvem ocenjevalnem obdobju po učnem načrtu obravnavali predvsem narodne pesmi, sem tudi za šolsko nalogo izbrala tovrstno snov. Paralelka A je pisala nalogo z naslovi: Alenčica, sestra Gregčeva, pripoveduje..., Gregec pripoveduje..., Turški sultan pripoveduje... — po izbiri; vsi trije naslovi so iz pesmi Alenčica, sestra Gregčeva.

Paralelka B pa je pisala: Dvoboj med Pegamom in Lambergarjem..., Lambergar pripoveduje..., Cesar pripoveduje...

V bivstvu so torej vse naloge obnove. Spreminjanje osebe, ki pripoveduje, dopuščam zato, ker se mi zdi, da je gola obnova mnogo premoreča za učence same, saj jim usmerja misli v že naprej določeno smer in zapira njihovi domišljiji prosto pot. Pa tudi za popravljalca, naj priznam, je mnogo zanimivejše popravljanje takih nalog, ki se med seboj vsaj malo razlikujejo, ne pa, da moram pregledati preko 30 ali celo preko 60 takih na-

log, ki pripovedujejo s skoraj podobnimi besedami popolnoma isto stvar. Stvar postaja vedno bolj monotona in nazadnje le še bereš in bereš, popolnoma brez misli in čuvstvovanja, ob tem pa se ti zazdi, da celo spregleduješ vedno več slovničnih in pravopisnih napak.

V upanju torej, da sem z učenci obnovila vsaj glavna pravopisna pravila — še vedno sicer ne vem, kako naj ocenjujem, če npr. v nalogi manjka kup vejic, ko pa vem, da so se učenci dosedaj kaj malo seznanili z odvisniki, podredji in priredji — smo pisali šolsko nalogo.

Rezultat: paralelka A — 4 nezadostne;

paralelka B — 7 nezadostnih.

Pri rednem pouku smo porabili kot običajno za popravo dve šolski uri. Najprej sem učencem ocenila naloge na splošno, prečitala nekaj najznačilnejših, potem pa smo na tablo napisali 10 glavnih napak, ki si jih morajo učenci gotovo zapomniti in jih v prihodnje v nalogi ne sme biti več. Povedala sem jim, da če bomo vsako uro odpravili 10 napak, jih bo to v vsem šolskem letu že kar 60 — več kot toliko jih pa ni prav v nobeni, še tako slabi, šolski nalogi.

Učenci, ki so pisali nalogo nezadostno — v vsebinskem ali pravopisnem pogledu, morajo nalogo v celoti napisati znova. Če je vsebinsko zgrešena, je potrebno tudi novo oblikovanje misli, sicer je treba samo temeljite pravopisne poprave. Navadno pa je oboje.

Učenci, ki niso razumeli mojih popravkov, so vstajali, da sem prišla do njih in vsakemu posebej svetovala. Največ nasvetov potrebujejo seveda prav učenci, ki so pisali nezadostno, vendar jim jih spričo ostalih učencev učitelj ne more nuditi v toliki meri, kot bi jo potrebovali. Sami med popravo drugih učencev, ko jih prav gotovo vedno kaj zmoti, sestavljajo novo nalogo, potem, ko jim je učitelj utegnil le prav na hitro povedati, zakaj je njihova naloga nezadostna in kako naj napišejo novo. Le malemu številu »cvekarjev« se to še da napraviti kar med šolsko uro, pri večem številu je pa to nemogoče. Prav za take primere se mi zdi dodatna pomoč nujno potrebna, sicer učenec dokončuje nalogo doma, jo odda,

učitelj ugotovi kup starih napak in morda še nekaj novih, ki so nastale pri novem oblikovanju vsebine. Popraviš jih pa vrneš in neredko se zgodi, da se nabe-rejo kar tri ali še več »poprave poprav«. Učitelj v jezi popravlja, učenec pa ves obupan ali pa celo brezčuten dela nove napake in poprave, ni pa istega prepotreb-nega časa, da bi učencu učitelj individualno povedal, ka-ko naj piše, da bi morda celo skupaj napravila načrt in tudi skupaj popravila napake — pa ne samo popravila, ampak, da bi ob napakah učitelj z učencem, ali z vso skupino, tudi predelal zanemarjena in neosvojena po-glavlja, ki so izvor vseh napak in nezadostnih ocen.

Naročila sem torej vsem tem učencem, naj se dolo-čenega dne zbero od 7 h zjutraj v enem izmed razre-dov. Ko sem prispela do šole, sem videla, da me ča-kajo kar pred vežnimi vrati — na cesti. Še vsi pod vplivom nezadostnih ocen naloge, k čemur so gotovo tudi starši dodali svoje, so me kar nekako plašno pogle-dovali. Pojasniti moram, da sem te učence letos šele prvič poklicala k dodatnemu delu. (Ker imam samo 2 uri dodatnega dela tedensko zaradi prekomerne redne oziroma honorarne učne obveznosti, sem do sedaj po-svečala pozornost predvsem učencem osmih razredov oziroma učencem, pri katerih se mi je zdela situacija najbolj kritična. Če bi imela dovolj časa, bi pravzaprav morala že pred šolsko nalogo tem učencem pripraviti uro ponovitve pravopisnih pravil in sploh uro o tem, kako pišemo.) Povabila sem jih v razred in skušala ubrati popolnoma drugačen način govora, kot ga upo-rabljam v šoli, da bi si pridobila njihovo zaupanje. Mi-slim, da se mi je to posrečilo.

Potek dela

V razredu so posedili v prve klopi, jaz pa sem tudi zavzela prostor med njimi. Želela sem, da bi spoznali, da jim želim predvsem pomagati, ne pa igrati vlogo strogega sodnika in ocenjevalca. Prosila sem jih, če bi hotel kdo prečitati svojo nalogo. Dolgo časa se ni no-

beden zganil, končno pa se je le ojunačil tisti, ki je imel pravzaprav najslabšo nalogo. Tudi pisavo ima tako grdo, da še sam svojih črk ni znal brati. Nekateri učitelji priporočajo, naj pri popravi šolske naloge prečita učitelj poleg najboljše tudi eno slabo nalogo kot primer, kako se ne sme pisati. Le enkrat sam to poskusila in nikdar več, saj sem imela občutek, kot da sem učenca, ki je napisal to nalogo, posadila ob sramotni steber. Čemu bi tudi to delala? Učencem, ki so pisali boljše naloge, to ne koristi, saj znajo sami boljše, koristi edino slabšim učencem, a podrobna obravnava takih nalog je zelo otežkočena, saj se učencem, ki več znajo, ne ljubi poslušati vnovič stvari, ki jih že davno obvladajo. Torej spada obravnava takih nalog edinole k dodatni pomoči. Tu pa je bilo povsem drugače. Učenci niso branja svojih slabih nalog občutili kot kazen, saj niso na sebi čutili posmehujočih pogledov boljših učencev, čutili so se enake med enakimi, vedeli so, da berejo naloge le zato, da bi skupaj dognali svoje napake. Po branju je sledila obravnava. Najprej smo se pogovorili o vsebini. Napisana je bila v skopih in nepravilnih stavkih brez uvoda in zaključka. Ob zgradbi stavka smo se morali nujno ustaviti tudi ob pravopisu. Tedaj pa so nalogo hoteli vsi videti. Ker bi nas to zelo zamudilo, sem se spomnila na episkop. Hitro ga je nekdo stekel iskat. Ko se je vrnil, je prišel z njim še nek učenec iz 6.A razreda, ki letos sicer razred ponavlja, a predvsem zaradi neurejenih domačih razmer, je pa bister in dosega letos nadpovprečen uspeh, tako, da ga prištevamo k boljšim učencem. Poprosil je, če bi tudi on smel »gledati« — avdiovizualna sredstva so pač vedno znova vabljiva za otroke. Vprašala sem učence, če ga sprejmejo. Vsi so pritrdili, saj je zelo prikupen, najmanjši v razredu, vedeli pa so tudi vsi, da prihaja prezgodaj v šolo zato, ker doma ne najde pravega mesta. Tudi jaz sem mu dovolila s pripombo, da nam bo pomagal pri delu. Takoj se je spravil nad zatemnitev in tudi spretno naravnat aparat. Prvi zvezek smo projicirali. Ustanovili smo se že ob grdo napisani naslovni strani zvezka. Pojasnila sem jim, da tudi ta zahteva posebno pozornost, saj

predstavlja nekako ogledalo učenca in vsebino zvezka. Vnovič sem jim morala pojasniti, zakaj pišemo ime pred priimkom. Mislim, da temu pravilu v nižjih razredih ne posvečajo dovolj pozornosti, učenci pa se navadijo nepravilne rabe in pri marsikaterem je ne odpravim prav do osmega razreda. Potem smo pregledali samo nalogo. Smeha in pomilovalnih glasov ni bilo. Zdaj so vsi molčali, iz njihovega molka pa je bilo čutiti spoznanje, da taka naloga res ni v redu.

Pri tej prvi nalogi je bila najbolj očitna nepravilna raba velikih začetnic.

Ker je bila naloga kratka, smo si zlahka zapomnili vse primere nepravilne rabe in kar jih nismo obdelali ustno, smo jih še potem zapisali na tablo.

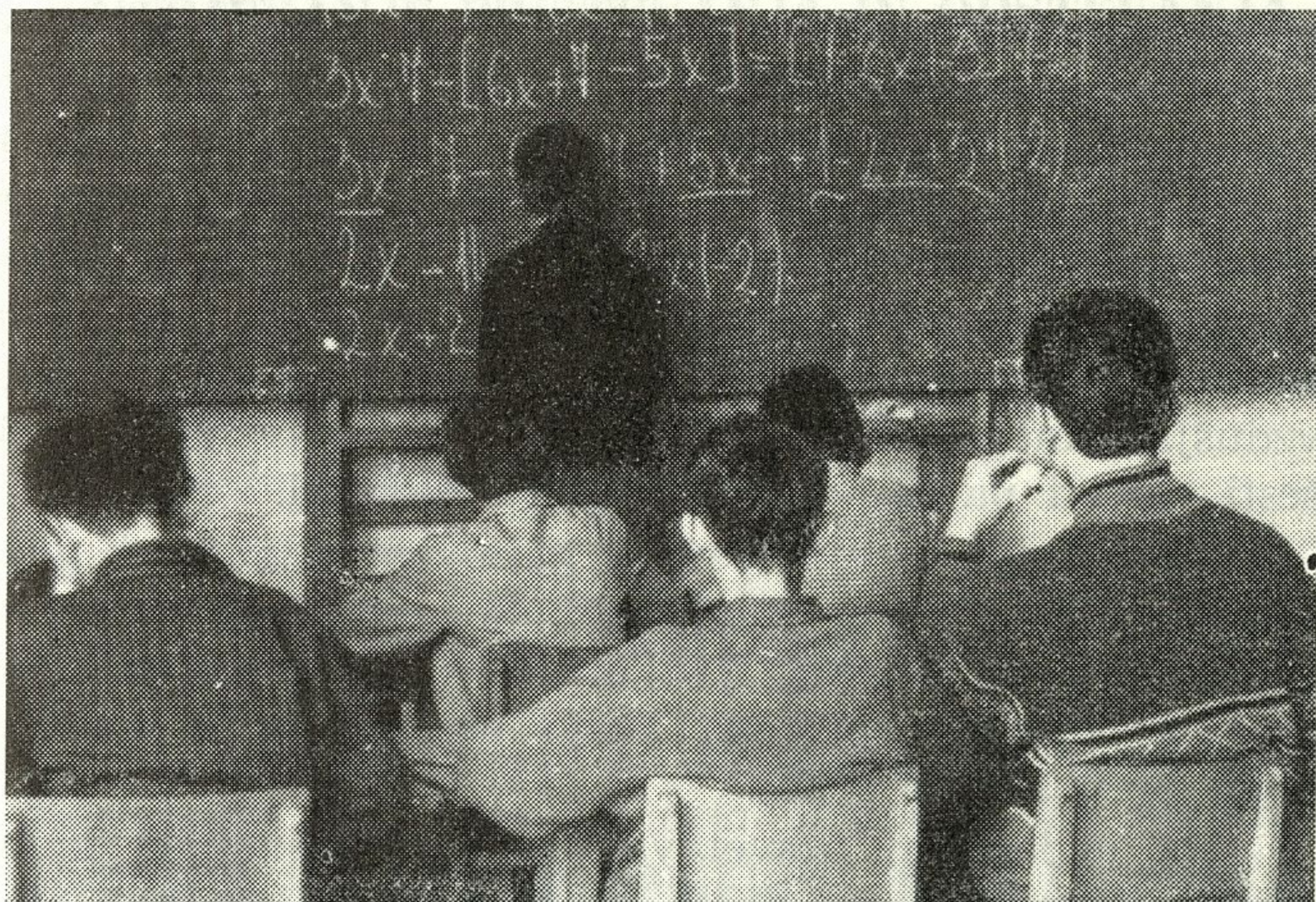
Tako smo »preiskovali« nalogo za nalogo. »Zdaj bomo pa tebe dali na rentgen!« so si najavljali. Pri posameznih nalogah smo seveda ugotavljali ocene vsebine, načina izražanja (stil) in pravopis.

Pri drugi nalogi je bila najbolj vidna nepravilna raba pike, pri tretji je izstopala nepravilna raba premega in odvisnega govora, pri četrti raba vejice itd. Iz teh napak je torej nastal program, ki bi ga bilo potrebno obdelati s temi učenci, če bi zmogla na teden kaj več dodatnega dela kot pa eno samo uro.

Ko smo na ta način pregledali že nekaj nalog, so se že začeli kazati »sadovi prizadevanja«; učenci so že drug drugemu začeli prepoznavati napake in jih popravljati. Zato sem sedaj njim samim prepustila vodstvo in sama stopila v ozadje. Pri spornih primerih so se obrnili name. Šele šolski zvonec je prekinil živahno debato. Res sem obžalovala, da nimamo na razpolago še ene ure takoj ali vsaj drugi dan, da bi nadaljevali živahno delo na ta način, da bi učenci dognane napake kar pri dodatni pomoči popravili v šolskih zvezkih. Delno so si jih zapisali v svoje »zapisnike napak«, a poprave so mi pokazale, da se je od te ure pa do popravljanja v zvezke zopet marsikaj razblinilo, kar bi bilo treba učvrstiti s takojšnjo uporabo.

Mislim pa, da je bilo poglavitno doseženo: Učenci, ki prej niso imeli do slovenskih nalog prav nobenega

odnosa, so se zdaj začeli zanimati za nepravilnosti, ki so jih zagrešili. Iskati so začeli rešitve, da bi prihodnjič uspeli, skratka, o pravopisu so začeli govoriti učenci, ki sem jih prej slišala govoriti o vseh mogočih drugih stvareh, le o jezikovnih problemih ne. Sklenili so, da se bodo prihodnji dan, vsaj nekateri, sami sestali in skupno nadaljevali s popravo. Vodil jih bo učenec, ki je boljši po uspehu. Moram reči, da tokrat ni bilo treba večkrat kot dvakrat pisati poprave, uspeh pa bi bil še boljši, če bi, kakor sem že omenila, lahko pri nadaljnji izvedbi z nji-



DODATNA POMOČ IZ ALGEBRE V 8. RAZREDU POD VODSTVOM NAJBOLJŠEGA UČENCA V RAZREDU, OSNOVNA ŠOLA TONETA ČUFARJA V LJUBLJANI.

mi še nadalje tudi jaz sodelovala. Prosili so me za episkop, če bi smeli nato skupno pregledati svoje poprave, da ne bi bilo zopet kaj narobe. Seveda jim samim aparata nisem mogla zaupati, dali pa so mi s tem novo sugestijo, kako bom lahko s koristjo nadaljevala delo z njimi.

Poleg pravopisnih pomanjkljivosti sem pri tej dodatni uri dognala, da učencem predvsem primanjkuje besednega zaklada. Potrebne bi bile predvsem razne stilistične vaje, razgovori o prebranih delih, spremljava

pravljanih diafilmov in podobno. To bi seveda nujno moral opraviti dodatni pouk, vsaj enkrat tedensko za celo skupino.

Tako pa nisem imela druge izbire, kot da sem le najbolj kritične učence zadržala v sestavu stalne skupine »najbolj kritičnih« — tudi iz sedmega in osmega razreda ter z vsako skupino individualno delam. Pri tem pa moram seveda izbrati res le najbolj nujne, sicer bi mi število onemogočilo delo samo v okviru ene same ure.

Odločila pa sem se, da bom po vsaki šolski nalogi izbrala iz obeh paralelk učence, ki so pisali nezadostno in poskusila z njimi opraviti popravo na podoben način, ker menim, da je to edino možen — učinkovit način.

Pri višjih razredih bom lahko združila sedmi in osmi razred, medtem ko bom morala šesti razred vedno obravnavati posebej zaradi še ne obdelane določene snovi, ki jo sedmi razredi že obvladajo, pa tudi zaradi vzdušja samega, saj sedmi in osmi razred težita skupaj, šesti razred pa še vedno integrira navzdol.

Vsi šolniki se tudi več ali manj ustavljamo ob grdi pisavi naših učencev, ob popolnem zanikanju prizadevanja za lepo obliko. Ko je tak učenec zagledal na steni s pomočjo episkopa svojo nalogo, ga je postalo sram pred samim seboj.

Na nedavnem posvetovanju smo razmišljali, kako izboljšati grdo pisavo naših učencev. Slišati je bilo celo besedo o ponovni uvedbi lepopisa v naše šole, o ocenjevanju pisave v nižjih razredih. Nekateri so menili, da pisava sploh ni važna, češ koliko pa jo bo učenec v današnjem času razvoja tehnike v svojem prihodnjem življenju sploh rabil. Delno je to red, nikakor pa ne morem mimo dejstva, da učenec odda vso popackano in grdo spisano nalogo, tako, da še sam ne zna razbrati, kaj je napisal.

Tudi za to stvar se najde zdravilo pri dodatni pomoči: zbrala sem skupino učencev, ki izredno grdo pišejo in jim pri dodatnem pouku razložila nepravilnosti njihove pisave, največkrat ji je kajpak botrovala prav površnost.

Še bi lahko pisala o svojih izkušnjah, ki sem jih pridobila pri nudenju dodatne pomoči pri popravah šolskih pa tudi domačih nalog, a težko je pravilno ovrednotiti ličnost načinov, ki se porajajo ob urah dodatnega dela. Pravo vrednost naj pokažejo ponovne preizkušnje in pogovori v tej smeri!

Marija Kobal:

UTRJEVANJE PRIŠTEVANJA IN ODŠTEVANJA V 2. DESETICI

Predmet: Računstvo

Razred: 1.b

Tema: Prištevanje in odštevanje v 2. desetici

Način dela: Frontalno in skupinsko delo

Število učencev: 6

Priprava dodatnega dela

V času obravnave in utrjevanja seštevanja in odštevanja v drugi desetici sem ugotovila, da skupina 6 učencev s težavo in pomanjkljivo rešuje računske naloge. Posvetila sem jim posebno pozornost. Vsak odgovor pri rednem pouku, naj je pismen ali usten, sem ocenila in vpisala v redovalnico. Ocenila sem dodala posebno oznako, ki me je opozarjala na neprekinjeno kontrolo in obenem kazala krivuljo znanja — njegovega izboljšanja, padca in stagnacije. Po nekaj dneh sem pri 4 učencih v ustnem reševanju ugotovila izboljšanje. Tiha vaja pa mi je dokazala, da tem učencem še vedno ni evidentno delo v drugi desetici. Polovica napačnih rezultatov ali tudi več je odkrila negotovost cele šestorice. Polno napak je pokazalo zlasti tiho delo dveh učenk, ki sta imeli težave pri razširjanju številskega obsega do 20 in sta zamenjavali pojma 12 in 20. Pozanimala sem se še za njune rojstne podatke in ugotovila, da je ena

od obeh najmlajša v razredu in da bo šele konec leta dopolnila 7 let.

Ker je delo teh 6 učencev vendarle uspešnejše potekalo pri glasnem izvajanju, ni bilo dvoma, da je neuspeh posledica slabe predstavljenosti. Pri glasnem delu smo si pogosto pomagali s ponazorili, stimulativen pa je tudi pomoč kolektiva in učitelja.

Ko sem ugotovila vzrok neuspeha, sem planirala snov dodatne pomoči prizadetim učencem. Predvidevala sem, da bom s 4 učenci problem obvladala prej v 2 urah, medtem ko bosta 2 učenki prejemale dodatno pomoč iz te snovi vse do obravnave nove snovi, t. j. do prehoda čez desetico, v 4—6 urah.

Tem ugotovitvam sem morala najti ustrežajoč metodski postopek in primerna učna pomagala. Odločila sem se, da bom del ure izvedla frontalno, del pa skupinsko. Predvidevala sem, da bom s 4 učenci v frontalnem delu dodatnega dela dosegla uspeh in jih usposobila za samostojno tiho delo. Z ostalima 2 učenkama pa bom individualno reševala računске probleme.

Za ponazorilo sem si izbrala rusko računalo, angleško računalo, desetišno butarico.

Potek dela

Učno delo je potekalo ob naslednjem pogovoru: Štej od 1—20, od 5—10, od 11—19, od 2—9, od 12—19, od 4—8, od 14—18, od 8 do 4, od 18 do 4, od 9 do 17, od 19 do 8.

Šteli smo brez ponazoril. Pri tem delu sem se prepričala, da imajo 4 učenci dobro utrjene številske pojme, 2 učenki pa pomanjkljivo. Po tem sem sklepala, da sem pravilno planirala današnje in prihodnje delo v urah dodatne pomoči.

V nadaljnjem učnem pogovoru smo prešli na reševanje osrednje vsebine današnjega dodatnega dela, t. j. na seštevanje in odštevanje v 2. desetici z dodajanjem in odvzemanjem števila 4.

Vprašanja so bila:

1 + 4	11 + 4
2 + 4	12 + 4
3 + 4	13 + 4
4 + 4	14 + 4
5 + 4	15 + 4
6 + 4	16 + 4

ter

10 — 4	20 — 4
9 — 4	19 — 4
8 — 4	18 — 4
7 — 4	17 — 4
6 — 4	16 — 4
5 — 4	15 — 4

Ponazorovali smo na ruskem računalu, ki je za to delo posebej pripravno. Na njem sem učencem predočila postopek seštevanja in odštevanja v drugi desetici tako, da tudi v 2. desetici računamo s števili 1. desetice na drugi paličici. Hkrati pa ne spustimo iz vida desetice.

Ugotovili smo: Kadar računamo brez ponazorila, moramo prav tako misliti kot pri računalu, nakar smo rešili nekaj računov brez računalu.

Nato smo nekaj primerov rešili še z desetišno butarico in kockami angleškega računalu in to enako postopku na računalu.

Zatem so 4 učenci samostojno pismeno rešili po 6 računov iz računice. S slabšima učenkama smo nadaljevale vaje na ponazorilih. Ko sta izvedli račun na računalu, sta se obrnili s hrbtom proti ponazorilu in poizkusili obnoviti račun na pamet. Poklicala sem ju, naj zdaj mislita in ponovita račun. Učenki nista pismeno reševali nalog.

Medtem so 4 učenci dokončali svoje tiho delo. Vse sem povabila k mizi. Posedli so okrog mene. Povabila sem jih, da me opazujejo pri popravljanju 1. tihega dela. Glasno sem reševala račune, govoreč:

$$12 + 4 = 16$$

$$18 - 4 = 14$$

$$\text{saj je } 2 + 4 \dots 6$$

$$\text{tudi } 8 - 4 = 4$$

Shematični prikaz ure:

1. Frontalno delo: ponazorovalna akcija.

2. Delo v 2 skupinah.

1. skupina

2. skupina

a) Obe skupini poslušata navodilo, kako uporabljamo računico,

b) Delo pri računalu. Vsaka učenka reši po eno nalogo iz seštevanja in odštevanja.

b) Tiho delo s podatki iz računice:

$$11 + 4 \qquad 16 - 4$$

$$15 + 4 \qquad 18 - 4$$

$$13 + 4 \qquad 20 - 4$$

$$12 + 4 \qquad 17 - 4$$

c) Vsi učenci prisostvujejo kontroli tihega dela 1. skupine.

Po 2 urah dodatne pomoči je analiza pokazala naslednje: 3 učenci so delali zadovoljivo. Četrta iz I. skupine je v 2. uri dosegel boljše rezultate kot v prvi. Učenki iz II. skupine sta tudi v 2. uri delali le ob izključni rabi ponazorila.

Ker so učenci I. skupine reševali naloge z majhnimi napakami, sem jih vključila k dodatni pomoči še za 2 uri, da smo dodajali še ostala števila in jih tudi odštevali.

Učenci potrebujejo posebne vaje. Za utrjevanje jim posvečam posebno pozornost še pri rednem pouku.

Na govorilnih urah sem z uspehom in težavami učencev seznanila starše. V dodatno pomoč zajeti učenci bodo tudi doma reševali naloge s ponazorili. Starši bodo kontrolirali njihovo delo.

K delu pripominjam naslednje: učenci so brez večjih motenj sprejeli kombinirani način dela. Sposobnejša skupina je imela vse pogoje za nemoteno delo. Bila je dovolj oddaljena od 2. skupine, kar je pri tako malem številu učencev bilo mogoče urediti. Ker je razredni kolektiv tudi sicer gojil skupinski pouk oz. delo, so se učenci lahko znašli v kombiniranem načinu dela. Ker je frontalno delo opravilo poglobljeno razlago in intenzivno rabo učnih pomagala, je moral biti učitelj primerno aktiven in prizadeven v iskanju oblik, različnih od oblik pri rednem pouku. Pri urah dodatne pomoči so se učenci sproščeno vedli in tudi sama se jim globlje približam. Ura se je odvijala v prijetnem delovnem ritmu in vzajemnem zaupanju. Točno predviden plan dela mi je zagotovil gladek potek in dobro izkoriščen čas.

Milan Adamič:

RAZLAGA IN UTRJEVANJE PRETVARJANJA DOLŽINSKIH, TEŽNIH IN VOTLIH MER

Predmet: Računstvo

Razred: 4.b

Tema: Pretvarjanje dolžinskih, težnih in votlih mer

Način dela: Kombinacija frontalnega in individualnega dela

Število učencev: 8

Izbira učencev

Pretvarjanje dolžinskih, težnih in votlih mer dela učencem velike težave v četrtem razredu, kar sem ugotovil pri svojem delu vsa prejšnja leta. Omenjeno snov obravnavajo že v 2. in 3. razredu, v 4. razredu pa sem jo pri pouku razlagal sredi septembra. Imel sem vtis, da učenci snov še kar razumejo in da tudi v redu pre-

tvarjajo. Pretvarjali smo potem še vseskozi do 1. šolske naloge. A pri šolskem delu ne opaziš oz. zelo težko, kdo obvlada pretvarjanje in kdo ne. Škoda, da pri sami obravnavi in po utrjevanju nisem izvršil temeljite kontrole znanja učencev. Pri ocenjevanju 1. šolske naloge, ki so jo pisali 24. oktobra, sem ugotovil, da 6 učencev še ne obvlada pretvarjanja mer. Teh 6 učencev je sestavljalo skupino.

Načrt dela s skupino

Za vso skupino sem sestavil enoten načrt dela. Težišče celotnega dela je bilo utrjevanje in ponavljanje pretvarjanja. Celotno delo sem razdelil na 4. ure. V 1. uri bi se pomenili o merah, primerjali posamezne vrste mer in nakazali pretvarjanje, pri 2. in 3. (učni) uri dodatnega pouka bi učenci samostojno pretvarjali. Izdelal bi posebne naloge, ki bi jih napisal na kartone, na osnovi katerih bi učenci ponavljali snov. 4. uro bi še enkrat snov utrdili skupaj.

Sestava učnih (delovnih) lističev

Pretvarjati so morali tri vrste mer. Odločil sem se, da bodo najprej pretvarjali dolžinske, potem votle in na koncu težne mere. Zdi se mi, da je tak vrstni red upravičen, saj so učencem najbolj znane in tudi najlažje za pretvarjanje. Nasprotno pa delajo težne mere učencem največje težave, kar je že v naravi samih mer.

Posamezne vrste mer sem vpisal na posebne lističe (kartone) za vsakega učenca posebej. Pretvarjanje mer sem razdelil na dva dela. V prvem so pretvarjali iz enoimenskih v mnogoimenska števila, v drugem pa iz mnogoimenskih v enoimenska. Pretvarjanje števil sem razporedil po vrstnem redu težkoč, tako da so sledila lažjim številom za pretvarjanje težja števila. Vrstni red sem določil po logičnem zaporedju težavnosti.

Potek dela

Pri prvi uri smo se temeljito pomenili o merah, pri čemer sem uporabljal posebna ponazorila.

Ura je potekala takole:

1. Ponovitev o dolžinskih merah: Z učenci sem se pogovarjal o dolžinskih merah. Vprašanja so bila: S kakšnimi merami merimo dolžine? Naštej mi dolžinske mere od največje do najmanjše in obratno! Pokaži, koliko je 1 m, 2 dm, 1 cm, 10 mm!

2. Primerjanje dolžinskih mer: Katera dolžinska mera je osnovna? Katere so večje in koliko? Katere so manjše in koliko? Kaj je več: 1 m ali 10 dm, 1 dm ali 10 cm i. p. Ali je vsak meter enako dolg? Ali ima vsak meter 10 dm i. p.?

3. Pretvaranje dolžinskih mer:

$$1 \text{ km} = \quad \text{m}, = \quad \text{dm}.$$

$$1 \text{ m} = \quad \text{dm}, = \quad \text{cm}, = \quad \text{mm itd.}$$

$$30 \text{ dm} = \quad \text{m}; 60 \text{ cm} = \quad ; 80 \text{ mm} = \quad .$$

Podobno sem z učenci frontalno obravnaval tudi votle in težne mere.

Prihodnji dve uri sem namenil za samostojno delo učencev, kjer bodo sami pretvarjali po že prej omenjenih učnih lističih.

Pri tej uri smo ponovno ponovili o dolžinskih merah in se še bolj pomenili o pretvarjanju iz enoimenskega števila v mnogoimensko in obratno. Tako smo skupaj pretvarjali: $3206 \text{ m} =$; $486 \text{ dm} =$; $3287 \text{ cm} =$; $4263 \text{ mm} =$ in pa $3 \text{ km } 6 \text{ m} =$ m; $20 \text{ m } 4 \text{ dm} =$ dm; $4 \text{ m } 3 \text{ cm} =$ cm in $2 \text{ m } 6 \text{ cm } 3 \text{ mm} =$ mm.

Vsak račun smo utemeljili.

Po tem pogovoru, ki je trajal 15 minut, so učenci dobili lističe in so samostojno reševali naloge. Navodilo za reševanje je bilo naslednje: Rešujte račune po vrsti, kot si slede. Naslednji račun lahko računaš šele takrat, ko sem prejšnjega že pregledal. Preden napišeš rezultat, dobro premisli! Učenci so reševali račune, sam pa sem hodil od učenca do učenca in popravljaj napake. Če učenec ni mogel rešiti računa, sem mu pomagal. Pri tej

uri je 5 učencev pretvorilo do konca dolžinske mere, eden pa še ne.

Pri naslednji uri je učenec, ki še ni pretvoril vseh dolžinskih mer, ponovil o teh merah in začel z delom. Z ostalimi učenci sem ponovil o votlih merah in so potem pričeli z reševanjem tovrstnih računov. Reševali so različno hitro. Čim so končali s pretvarjanjem votlih mer, so nadaljevali še v isti uri s pretvarjanjem težnih mer, ki pa so jih le delno rešili.

Za pretvarjanje težnih mer smo porabili še naslednjo uro. Ponovno smo ponovili o težnih merah in jih skupno pretvarjali, nakar so pričeli učenci s samostojnim delom in tudi vsi razen odsotnih končali z delom.

Celoten plan dela (kot sem že omenil) sem razdelil na tri dele. V prvem delu o utrjevanju in ponavljanju o dolžinskih, votlih in težnih merah bi se učenci ponovno seznanili s posameznimi merami in spoznali, kako jih pretvarjamo. Dugi del je bil namenjen samostojnemu reševanju posameznih nalog z lističi. Zaključni — tretji del pa je bil namenjen ugotavljanju zakonitosti v posameznih merah, zaključni kontroli znanja in s tem v zvezi odhod posameznih učencev iz skupine oz. diagnozi o neznanju posameznih učencev, s katerimi bo potrebno še naprej prilagojeno dodatno delo.

Prva dva dela sem opisal že prej, zato si oglejmo zaključni del celotnega načrta. Povem naj še, da sem celotno delo planiral na pet učnih ur po sistemu: 1 + 3 + 1, vendar sem moral zaključni del razširiti še za eno uro, tako sem za celotno delo porabil 6 ur dodatne pomoči.

Peto uro dodatne pomoči — prvo uro zaključnega dela — sem porabil za kontrolo in utrditev znanja ter določitev zakonitosti v težnih merah. Na osnovi celotnega prejšnjega dela sem ugotovil, da prav te mere povzročajo učencem največ težav. Ura je potekala takole:

1 — Ponovitev o težnih merah (naštevanje od najtežjih do najlažjih oz. obratno, n.pr. od tone do grama ali od grama do tone);

2 — nastajanje razpredelnice in ugotavljanje zakonitosti med težnimi merami: Ugotovili so, da je osnovna

mera kilogram in potem so ugotavljali, da je višja mera q in to $100 \times$ višja; prej sem imel že napisan kg na tabli, zato sem q vpisal za dve mesti proti levi. Iz razpredelnice se točno vidi, da je $1 q = 100 \text{ kg}$. Naslednja težja mera je t in to od q $10 \times$ težja, zato smo jo vpisali za eno mesto proti levi in ugotovili, da je $1 t = 10 q = 1000 \text{ kg}$ iz same razpredelnice! Potem smo ugotavljali in napisovali lažje mere od kg; dkg smo vpisali za 2 mesti proti desni od kg, g pa za 3 mesta. Učenci so ugotovili, da je $1 \text{ kg} = 100 \text{ dkg} = 1000 \text{ g}$ na sami razpredelnici in da 39 dkg še ni kilogram, da pa je 46 g že 4 dkg. Zadnji dve števili so učenci sami napisali v razpredelnico na tabli!

Razpredelnica je bila takale:

t	q	kg	dkg	g		
	1	0	0		$1 q = 100 \text{ kg}$	
1	0				$1 t = 10 q$	
1	0	0	0		$1 t = 1000 \text{ kg}$	
		1	0	0	$1 \text{ kg} = 100 \text{ dkg}$	
t	q	kg	dkg	g		
		1	0	0	0	$1 \text{ kg} = 1000 \text{ g}$
			3	9		$39 \text{ dkg} =$
				4	6	$46 \text{ g} = 4 \text{ dkg } 6 \text{ g}$
		2	7	6	8	$2768 \text{ dkg} = 27 \text{ kg } 68 \text{ dkg}$

Na razpredelnici smo delali razne primerjave, npr. vpiši v razpredelnico 2768 dkg in povej to število v mnogoimenskem številu (glej razpredelnico!) itd. Tako so se učenci navajali na uporabo razpredelnice.

Učenci samostojno pretvarjali mere. Napisal sem število, ki so ga morali pretvoriti, na tablo, nakar so lahko s pomočjo razpredelnice pretvarjali. Sproti sem kontroliral in kdor je napačno pretvoril, se je moral še enkrat potruditi, sicer sem ga poklical k tabli in tam so mu skušali učenci razložiti, kako je potrebno pretvoriti. Tako smo sproti popravljali napake. Najprej so pretvarjali iz mnogoimenskih števil v enoimenska po vrstnem

redu težkoč. Ob zaključku ure sem ugotovil, da so učenci od 14 števil, ki so jih morali pretvoriti, naredili 11 napak. Kot statistično uspešen rezultat sem štel rezultat učenca, ki je naredil največ dve napaki. Po tem kriteriju so 4 pozitivno rešili nalogo in 2 napaki statistično nista pomembni, 2 učenca s 3 oz. 4 napakami pa sta bila neuspešna, kar sem si posebej zapisal.

Šesta učna ura dodatnega pouka v celotnem kompleksu (2. ura v zaključnem delu) je potekala analogno kakor prejšnja. Omenim naj, da sem k delu vključil še dva učenca, ki sta dalj časa izostala od pouka, kar pa ni bistveno vplivalo na delo prejšnje skupine. Najprej smo se ukvarjali z dolžinskimi merami. Ponovili smo snov, jih primerjali in ob tem delu je nastala razpredelnica. Nazorno so učenci videli zakonitosti med posameznimi merami.

km	m	dm	cm	mm	
1	0	0	0		1 km = 1000 m
		1	0		1 m = 10 dm
			1	0	1 dm = 10 cm
		1	0	0	1 m = 100 cm
			1	0	1 cm = 10 mm
		3	6	2	362 mm =

Ko smo uredili razpredelnico, smo z njeno pomočjo nekoliko vadili pretvarjanje, nakar je sledilo samostojno pretvarjanje s pomočjo razpredelnice. Posamezna števila (po vrstnem redu težkoč) sem napisoval na tablo, učenci so sproti pretvarjali. Hodil sem od učenca do učenca in ga opozoril, če ni pravilno pretvoril. Če ni šlo, je moral sam ali s pomočjo učencev ustno obrazložiti.

Drugi del ure smo pretvarjali votle mere. Zopet smo jih najprej ponovili. Našteli so jih od največje do najmanjše in obratno; nato smo prešli na ugotavljanje zakonitosti in s tem nastajanje razpredelnice. Od osnovne mere 1 sem prehajal na hl in potem na dl in cl!

hl	l	dl	cl		
1	0	0		1 hl = 100 l	
		1	0	1 l = 10 dl	
1	0	0	0	1 hl = 1000 dl	
			1	1 dl = 10 cl	
		1	0	1 l = 100 cl	
1	0	0	0	1 hl = 10000 cl	
	3	4	5	6	3456 cl = 34 l 5 dl 6 cl

Sledila je vaja za uporabljjanje razpredelnice pri pretvarjanju. Nadaljnje delo je bilo povsem analogno prejšnjemu.

Ob zaključku sem zopet ugotovil, kakšen uspeh so dosegli posamezni učenci. Skupno so pretvorili 18 števil. Pomemben rezultat je dosegel učenec, ki je dosegel manj kot 3 napake. Od skupno 8 učencev je uspešno pretvarjalo 5 učencev, 3 pa niso zadostili zahtevi.

Od nadaljnjega dela v skupini sem izločil učence, ki so pri obeh urah zaključnega dela dosegli pomembne rezultate. Tako sem izločil 3 učence, da ne bodo več delali v tej skupini. Zanimivo je, da so ostali 3 učenci, ki so takoj od začetka sestavljali to skupino, vsaj pri eni zaključni uri dosegli pomemben rezultat. Za te preostale učence bom sedaj izdelal individualni plan dela, ker sedaj poznam njihove hibe.

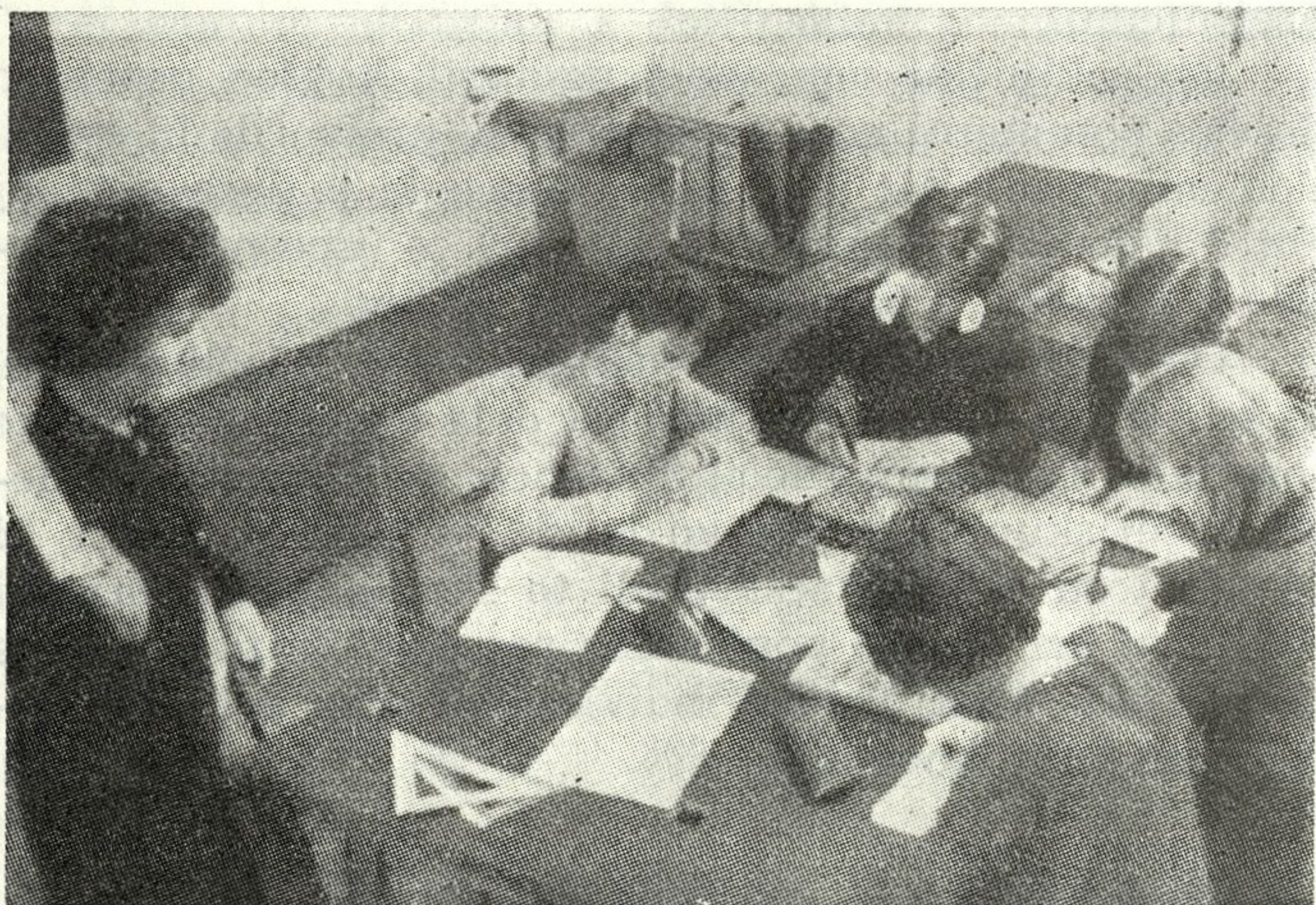
Analiza dodatnega dela

Celoten plan dela je obsegal šest učnih ur dodatne pomoči. Kljub dokaj temeljitemu delu so povsem uspeli le trije učenci. S preostalimi se bom ukvarjal še po dve do pet ur dodatnega dela. Pri celotnem delu so bili možni posamezni odstopi učencev — zlasti pri delu s kartoni in v zaključnem delu, kjer se je že pokazalo znanje posameznih učencev. Vsa snov konkretno ni bila povezana s šolskim delom. Ugotavljam, da bi moral še bolj poudariti individualizirano samostojno delo učencev in to bom storih v prihodnjih urah dodatne pomoči.

Problemi, ki so se pokazali pri delu z lističi

1. Pri delu se je izkazalo, da ni potrebno učencev posebej navajati na delo z lističi. Čeprav so z njimi delali prvič, jim to ni delalo težav in so se takoj znašli.

2. O tej snovi so se učenci pogovarjali že od 2. razreda dalje in so jo prav gotovo nekaj obvladali. Nekaterih stvari pa niso obvladali. Vendar si morajo slediti naloge v celotnem kompleksu po vrstnem redu težkoč. Tako da učenec šele, ko je rešil prvo nalogo, lahko reši drugo, ker je težja. Lahko računamo: če ne reši prve na-



DODATNA POMOČ IZ TUJEGA JEZIKA V 8. RAZREDU POD VODSTVOM
NAJBOLJŠE UČENKE V RAZREDU, OSNOVNA ŠOLA HINKA
SMREKARJA V LJUBLJANI.

loge, druge sploh ne bo, ker je ta težja in služi pravilna rešitev prve za razumevanje druge. Ugotovil sem — zlasti pri tistih številih, ki so jih učenci (iz kartonov) pretvarjali iz enoimenskih v mnogoimenska števila, da so nekatera števila hitreje pretvorili, pa so bila po mojem logičnem zaporedju uvrščena med težja. To se pravi, da se je moja logična razporeditev razlikovala od delnega znanja učencev.

3. Menim, da je pri takem delu potrebna takojšnja kontrola dela učencev, ker so števila med seboj povezana in se grade. Za takošnjo kontrolo (tiho) je šest učencev preveč, zlasti, če se je potrebno tiho z učencem še posvetovati. Če se dalj časa zadržiš pri enem učencu, drugi že čakajo z rešenimi nalogami.

4. Delo z lističi je samo pismeni izraz, ki ga ne moreš ustno preveriti. Nisi si povsem na jasnem, ali se je učencu slučajno posrečilo pravilno rešiti nalogo — torej ali samo ugiba ali pa jo je resnično rešil na podlagi pridobljenega znanja. Zato sem v zaključnem delu prešel na drugačno obliko reševanja nalog, kjer so učenci samostojno pretvarjali in tudi utemeljili, zakaj je tako. Tistim, ki niso pravilno pretvorili, sem lahko sam ali pa učenci razložil, kako je prav.

5. Kaže, da lahko lističe uspešno uporabljamo predvsem tam, kjer učenci že deloma obvladajo učno snov in nam delo z njimi služi le kot utrjevanje in kontrola znanja, da čisto natančno sproti ugotavljamo, kaj učenec zna, česa ne in kje so poglavitne težave pri stopnjevanju zahtevnosti posameznih nalog. Ob teh ugotovljenih težavah se potem učitelj pri individualnem delu z učencem ustavi toliko časa, da učenec razume in uspe (ponovne razlage, dodatna nazorna sredstva, prilagojene vaje, posebne spodbude, sistem ponavljalnih nalog na lističih in podobno). Tako pripravljeno delo je za slabše učence uspešno.

Milan Adamič:

UTRJEVANJE DELJENJA S PREIZKUSOM

Predmet: Računstvo

Razred: 4.b

Tema: Deljenje s preizkusom in računanje delov celote

Način dela: Kombinacija frontalnega in skupinskega dela

Število učencev: 7

Izbira učencev za dodatno pomoč

Pri temeljiti analizi 4. šolske računske naloge sem ugotovil, da nekateri učenci ne obvladajo še dobro pismenega deljenja z enomestnim deliteljem s preizkusom, nekateri pa ne znajo računati delov celote (npr. $3/5$ od 27635), kar je kombinacija deljenja in množenja. Izmed vseh učencev sta sicer samo dva pisala nezadostno, zato na podlagi tega ne bi mogel izbrati učencev. Rešitve nalog posameznih učencev sem si zapisal v posebno razpredelnico in sem na osnovi takega dela ugotovil tudi pri nekaterih učencih pomanjkljivosti v znanju. Učencem sem pri rešitvi posamezne naloge označil, ali jo je rešil popolnoma pravilno ali samo delno pravilno ali napačno. Tako sem pozneje lahko ugotovil, kaj učenec dejansko zna in česa ne v okviru učne snovi, ki jo je obsegala šolska naloga. Hkrati pa sem lahko ugotovil, koliko učencev je posamezno nalogo pravilno rešilo, koliko samo delno in koliko sploh ne. Ta analiza mi je pokazala, kaj jim dela največ težav in kaj je potrebno s posameznimi učenci delati. Analiza mi je pokazala, da npr. ne dela učencem težave seštevanje in odštevanje daljic z načrtovanjem in kombinirane uporabne naloge v zvezi z deljenjem, pač pa so dosegli najslabše rezultate pri deljenju z enomestnim deljiteljem in preizkusom ter pri računanju delov celote.

Na osnovi take analize šolske naloge mi ni bilo težko izbirati učencev in nato odkriti vzroke neznanja. Ugotovil sem, da mora dobiti dodatno pomoč 7 učencev, med njimi so bili 4, ki morajo dobiti dodatno pomoč iz obeh zgoraj navedenih področij računstva.

Tako je bilo v skupini, ki ne obvlada deljenja s preizkusom 6 učencev in v skupini, ki ne obvlada računanja delov celote 5 učencev (4 učenci so šteti v obeh skupinah!).

Načrt dela pri dodatnem delu

Planiral sem, da učenci lahko en problem obvladajo po 2 urah dodatne pomoči, tako da bodo trije učenci, ki ne obvladajo samo enega problema, prišli k dodatne-

mu pouku 2—3 krat, ostali 4 pa 4—6 krat, ker ne obvladajo obeh problemov. Učence sem razdelil v 2 skupini 4 + 3. S posameznima skupinama bom delal izmenično frontalno. Medtem, ko bo npr. prva skupina reševala nalogo, bom delal aktivno z drugo skupino, drugi skupini bom dal nalogo za reševanje in delal aktivno s prvo skupino.

Potek dela

Ker so posamezne ure potekale več ali manj analogno, bom kot primer opisal eno uro dodatne pomoči:

1. Razdelitev učencev v skupine:

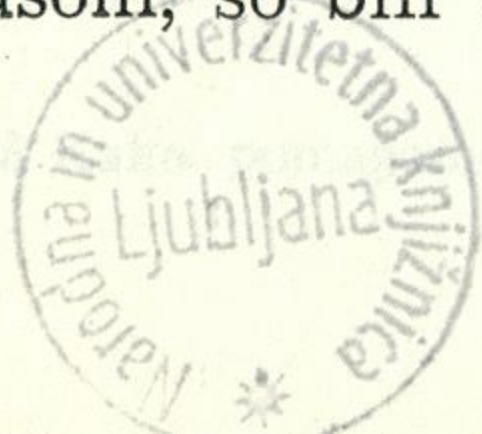
Učence sem razdelil v skupini na osnovi rezultatov šolske naloge. Povedal sem jim, česa ne obvladajo, v kateri skupini bodo in kakšen bo celoten potek dela. Omenil sem jim tudi možnost, da bomo sicer z delom nadaljevali, če po 2 urah ne bodo obvladali snovi oz. bo skupino zapustil tisti, ki bo s svojimi uspehi dokazal, da snov obvlada.

2. Frontalni uvod:

Problematika obeh skupin je bila sorodna, zato sem imel z obema skupinama skupni frontalni razgovor o deljenju. Razgovor je potekal takole: Kaj dobimo, če neko število — celoto — delimo npr. s 6? (šesti del ali eno šestino). Kaj torej izračunamo, če neko število delimo? (en del tega števila). Od česa je odvisen en del števila? (od velikosti števila, s katerim delimo ali pa od celote). Pokazal sem papirni trak in ugotovili smo, da je bil večji, če smo ga samo razpolovili kot takrat, ko smo ga razdelili na 4 dele. Kako imenujemo števila pri deljenju? Kako bomo izračunali npr. $\frac{1}{4}$ nekega števila? (tako, da ga delimo s 4). Kako torej pismeno delimo? — ponovili smo, kako delimo, nakar je neki učenec glasno pri tabli delil ($3725 : 5$), da so vsi učenci ponovno videli, kako je treba deliti.

3. Delo v skupinah:

V I. skupini, ki je reševala naloge deljenja s preizkusom, so bili trije učenci. V II. skupini, ki je računala



dele celot, so bili štirje učenci. II. skupina je pričela takoj z delom. Na eni polovici table sem napisal naloge, ki jih morajo učenci samostojno rešiti: $1/3$ od 4278 = in $1/7$ od 5348. S prvo skupino sem nadaljeval z razgovorom o deljenju in preizkusu. Ko smo snov teoretično ponovili, je D. pred tablo izvršil račun $27482 : 9 =$; R. pa je izvršila preizkus. Na drugi polovici table sem napisal račune: $42739 : 6 =$ $23144 : 3 =$ Učenci I. skupine so tiho delili in napravili preizkus. Med razgovorom s I. skupino so učenci II. skupine rešili naloge. Rešitve sem imel že prej ugotovljene, zato sem lahko takoj izvršil kontrolo. Vsi so delili pravilno. Sledil je razgovor. Poiskali ste $1/3$ neke količine; koliko sta pa $2/3$? Učenci so ugotovili, da $2 \times$ več kot $1/3$. Kako bi torej izračunali $2/3$ tega števila? (da $1/3$ pomnožimo z 2). Podoben je bil tudi pogovor v zvezi z $1/7$ števila. Kako bi npr. izračunali $3/7$ tega števila ali $5/7$ tega števila? Skupina je dobila nalogo: $2/3$ od 4278 = ; $4/7$ od 5348 = (en del teh števil je skupina že izračunala). Prekontroliral sem delo v I. skupini: dva sta pravilno rešila, eden ne. Takoj sem se z vsemi učenci pogovoril, kaj je bilo napačno in na kaj je treba paziti. Ugotovil sem, da dela učencu še težavo merjenje! Skupina je dobila še nalogo: $28325 : 6 =$ in $53726 : 5 =$. Ponovno sem prekontroliral rezultate učencev v II. skupini. Izračunali so še $5/8$ od 27272 = . Na koncu ure sem hitro izvršil kontrolo pri obeh skupinah in skupaj z učenci analiziral delo.

Shematični prikaz dela v skupini:

1. skupina

2. skupina

Računanje: tiho delo

$1/3$ od 4278 =

$1/7$ od 5348 =

Ponovitev o deljenju in preizkusu!

Računanje s preizkusom: $27482 :$

$: 9 =$

Tiho delo: $42739 : 6 =$

$23144 : 3 =$

1. skupina

2. skupina

Kontrola dela,
pogovor in računanje
(tiho delo):
2/3 od 4278 =
4/7 od 5348 =

Kontrola dela, pogovor in računa-
nje (tiho delo):

$$28325 : 6 =$$

$$52726 : 5 =$$

Kontrola dela
in računanje:

$$5/8 \text{ od } 27272 =$$

Kontrola dela

Kontrola dela

Analiza učnega dela

Analiza dela je pokazala naslednje: V I. skupini sta 2 učenca delala zadovoljivo, 1 učencu pa dela težavo merjenje in v zvezi s tem tudi deljenje, pri delu pa tudi ni dovolj natančen. V II. skupini so učenci zadovoljivo reševali naloge, vendar so vsi tu pa tam naredili nepotrebne napake, zato bo potrebno delo še nadaljevati.

Tej uri dodatne pomoči so sledile še tri ure, tako sem predvideval. Učenci so snov v glavnem poznali že iz prejšnjega leta, a so slabši matematiki in zato potrebujejo še posebne vaje. Učne ure, ki so sledile, so bile podobne prvi, samo da so imele krajši uvod in težje račune (stopnjevanje zahtev).

Način kombiniranega dela se je pokazal kot dober, saj sem dosegel prav tak uspeh, kot če bi delal samo z eno skupino, ker imam take izkušnje že od prejšnjih ur dodatne pomoči. Zahteva pa veliko učiteljevo aktivnost. Da je učitelj pri takem delu res lahko aktiven, mora biti povsem pripravljen na delo. Natančno mora vedeti, kako bo potekalo, izračunane pa mora imeti tudi vse naloge, da lahko takoj in sproti izvrši kontrolo nalog in dela, ker le na ta način poteka delo v redu. Učence kombinirani način dela ni motil.

Omenjeni način dela mi je omogočil, da so učenci delali samostojno in aktivno, da sem lahko sproti popravljal napake in da sem povsem izkoristil čas. To pa so stvari, ki jih je nujno potrebno upoštevati pri našem delu.

Helena Valentinčič:

UTRJEVANJE V SKUPINSKI OBLIKI PRI ANGLEŠKEM JEZIKU

Predmet: Angleški jezik

Razred: 8.a, b, c

Tema: Lesson 6 (Anton Grad, Angleška vadnica III.)

Način dela: Kombinacija skupinskega in individualnega dela

Število učencev: 8 (4 deklice + 4 dečki)

Priprava

V skupini, s katero sedaj delam pri dodatnem pouku, je 8 učencev in sicer 2 učenca iz 8.a razreda, 3 učenci iz 8.b razreda in 3 učenci iz 8.c razreda. Od teh učencev trije obiskujejo dodatno pomoč že od začetka šolskega leta. Dva učenca sem vključila v dodatno delo v novembru, in sicer zaradi nezadostne ocene pri zadnji šolski nalogi, 1 učenko sem vključila zaradi daljše odsotnosti pri rednem pouku, 2 učenca pa sem vključila k dodatnemu delu samo začasno zaradi nerazumevanja nekaterih poglavij tekoče snovi.

S to skupino sem v prejšnjih urah že temeljito predelala 6. lekcijo iz Gradove tretje knjige. (Lesson 6 »In the Street«). Lekcija opisuje srečanje nekega Ljubljana z Angležem v našem mestu ter njun pogovor. To lekcijo smo predelali že na več načinov: čitali smo jo in prevedli, napisali kratko vsebino na tablo, jo obnovili z vprašanji itd. Nove besede učencem niso delale več težav in tudi na moja vprašanja o lekciji so kar dobro odgovarjali. Zato se mi je sedaj, ko lekcijo že dobro

obvladajo, zdelo primerno, da preidemo k tvorjenju vprašanj o predelanem berilu. In sicer, da učenci sami tvorijo vprašanja. To je zadnja in najtežja stopnja utrjevanja vsakega berila in dela mnogim učencem precejšnje težave. Navadno učenci sestavljajo vprašanja ustno, da jih lahko sproti popravljam in opozarjam na napake. To opet pa sem se odločila, da učence razdelim v dve skupini. Vsaka skupina naj bi sestavila približno 10 vprašanj o tej lekciji, jih napisala na list papirja in mi izdelek oddala, da ga doma popravim. Hotela sem namreč ugotoviti, kako učenci delajo, kadar se ne morejo zanašati na mojo pomoč, marveč so prepuščeni sami sebi.

Uro dodatne pomoči sem razdelila v dva dela:

1) Kratka ponovitev 6. lekcije z vprašanji. Vprašanja postavljam sama. Učence opozorim, naj pazljivo poslušajo, da bodo sami lažje postavili vprašanja.

2) Skupinsko delo. Učence razdelim v dve skupini, določim vodje skupin in zapisnikarje. Obema skupinama razložim njuno delo. Povem jim, da morajo vsi sodelovati, se medsebojno dopolnjevati in popravljati in šele dokončno izdelano vprašanje napisati na list.

Z učencem I. S. pa bom, medtem ko bodo ostali učenci delali skupinsko, delala individualno. Učencu je individualno delo zelo potrebno, ura dodatnega dela pa je na ta način tudi racionalno bolj uporabljena. Učenec O.S. sicer obiskuje dodatno pomoč že od začetka šolskega leta, ker pa velikokrat izostaja, le težko najdem priložnost, da delam z njim res individualno. Profesorica, ki poučuje učenca v razredu, me je opozorila, da je ugotovila, da učencu tvorjenje posameznih časov še vedno ni povsem jasno in razumljivo ter me prosila, naj tvorbo časov z njim še enkrat temeljito predelam. Zato sem se odločila, da to storim to uro.

Potek ure dodatnega dela

I. Ob začetku učne ure smo najprej ponovili 6. lekcijo, in sicer tako, da so učenci odgovarjali na vprašanja o navedenem berilu. Vprašanja sem postavljala sa-

ma. Učence sem opozorila, naj dobro poslušajo in naj bodo pozorni predvsem na tri stvari, in sicer:

1) na to, kakšne vprašalne prislove in zaimke uporabljam v posameznih vprašanjih (npr. who = kdo, wh = zakaj). Vem namreč, da te prislove učenci zelo radi zamenjujejo med seboj;

2) na to, kakšen čas stoji v stavku. Uporabljala sem Past tense (pretekli čas) in Present Perfect tense, odvisno od situacije, in

3) na besedni red. Besedni red je pri vprašalnih stavkih bistvene važnosti. Če je besedni red napačen, je stavek nelogičen in nerazumljiv.

Nato pa smo konkretno prešli k vprašanju in odgovorom. Postavljal sam preprosta vprašanja, tesno povezana z vsebino lekcije. Vprašalne zaimke in glagol sem izgovarjala počasi in razločno in včasih vprašanje večkrat ponovila, da so si lahko dobro zapomnili besedni red. Učenci so pravilno odgovarjali. Včasih se je kdo zmotil v času, pa so ga drugi hitro popravili. Precej težav z odgovori je imela učenka Š.M. Vprašanja včasih sploh ni razumela in je zato nanj odgovorila nepravilno in nelogično. Učenka ima minimalen besedni zaklad, razen tega pa je bila dalj časa zaradi bolezni odsotna in še ni nadoknadila učne snovi, ki smo jo pri pouku medtem predelali. Z učenko se precej individualno ukvarjam, a vsako uro se seveda ne morem. Dajem ji tudi posebne naloge pri dodatni pomoči in ji razlagam snov, ki smo jo predelali, ko je ni bilo v šoli.

II. Ko smo lekcijo ponovili, sem učence razdelila v 2 skupini. V prvi skupini so bili trije učenci, v drugi pa štirje. Določila sem vodji skupin in zapisnikarja. K.R. in Z.V. sem določila za vodji skupin zato, ker to snov od vseh učencev razmeroma še najbolje obvladata. Učenca obiskujeta dodatno pomoč mesec dni in sta v tem času toliko napredovala, da jima dodatna pomoč kmalu ne bo več potrebna.

Obe skupini sta imeli isto nalogo, in sicer: napisati 10 vprašanj o predelani lekciji. Hotela sem namreč primerjati rezultate obeh skupin med seboj. Učence sem še enkrat opozorila, na kaj morajo posebno paziti pri

vprašalnih stavkih in jim dovolila, da od časa do časa pogledajo v tekst, če bi jim potek dogajanja delal preglavice. Hotela sem namreč, naj vprašanja pišejo po smiselnem vrstnem redu, to je, da se ravnajo po razvoju dogodkov v tekstu. Pri tej nalogi mi ni šlo v prvi vrsti za pravopis, marveč predvsem za pravilno tvorjenje vprašalnih stavkov. Ko je bilo učencem vse jasno, so se lotili dela.

Učenec O.S., s katerim sem to uro nameravala delati individualno, je zamudil 15 minut, ker je imel 6 ur rednega pouka. Prišel je, ko sem učence že razdelila v 2 skupini. Bilo mi je žal, da je zamudil prvi del učne ure, saj bi lahko skupaj z ostalimi ponovil 6. lekcijo. Ker pa sem se namenila, da to uro z njim ponovim oz. mu še enkrat razložim tvorbo vseh časov, sedaj nisem utegnila z njim ponavljati 6. lekcije. Ponovila sva vse čase, sestavljene oz. opisane in nesestavljene. Ugotovila sem, da mu še vedno ni jasno, zakaj je potrebno pri vsakem nepravilnem glagolu poznati tri oblike, to je nedoločnik, pretekli čas (Past tense) in Past Participle (pretekli deležnik) in pri tvorbi katerih časov uporabljamo ta pretekli deležnik. Razložila sem mu še enkrat, kako se posamezni časi tvorijo. En glagol sva kot primer postavila v vse čase in ta glagol si je učenec zapisal tudi v zvezek. Nato sva na isti način vadila še z drugimi glagoli in jih postavljala v različne čase. To uro sva vadila le trdilne glagolske oblike. Ko bo te dobro obvladal, bova prešla še k vprašalnim in nikalnim oblikam.

Medtem ko sem delala z O.S., sem od časa do časa kontrolirala delo obeh skupin. Ugotovila sem, da nekateri učenci premalo sodelujejo in se zanašajo v glavnem le na vodji skupin. Zato sem jih še enkrat opomnila, naj pri vsakem vprašanju vsi sodelujejo ter naj ga zapíšejo šele takrat, ko so res prepričani, da je pravilno. Prva skupina je končala pred drugo skupino in sicer pet minut pred koncem šolske ure. Ker z O.S. še nisva vsega ponovila, sem prvi skupini dala še eno manjšo nalogo in sicer, naj prevede anekdoto, ki smo jo prejšnjo uro pri rednem pouku prečitali in prevedli. Druga sku-

pina pa je končala ob koncu šolske ure. Izdelke obeh skupin sem pobrala in ju doma skorigirala.

Analiza ure dodatne pomoči

Izdelek prve skupine je bil nekoliko boljši od izdelka druge skupine. Od 11 vprašanj je bilo 5 pravilnih, pri enem pa je bila manjša pravopisna napaka, pri dveh napačna uporaba člena, pri enem vprašanju so učenci uporabili napačen glagol (take namesto tell), eno vprašanje je bilo popolnoma napačno in nerazumljivo, pri enem pa samo nepravilen besedni red. Prevod anekdote je bil kar v redu.

Pri izdelku druge skupine je bilo sicer od 11 vprašanj 7 pravilnih, ostala vprašanja pa so bila precej nelogična in nerazumljiva. V teh vprašanjih so učenci uporabljali osebni zaimsek »he« (on), tako da nisi mogel vedeti, koga mislijo, Ljubljana ali tujca. Ponekod so izpustili objekt stavka in zato vprašanje ni bilo razumljivo.

Pri naslednjih dveh urah dodatnega dela smo pregledali in prereševali izdelke obeh skupin. Pripravila pa sem tudi posebne vaje, ki sem jih sestavila na osnovi ugotovljenih napak. Te vaje smo sprva delali skupno vsi v frontalni obliki, nato pa so učenci samostojno, tiho — vsak zase — vadili različne utrjevalne jezikovne vaje, ki so jih dobili napisane na delovnih listkih (kartončkih).

Menim, da se skupinsko delo sicer laže izvaja pri rednem pouku kot pri dodatni pomoči. V vsakem razredu je namreč nekaj dobrih učencev, ki jih lahko izbereš za vodje posameznih skupin in ti učenci potem res vodijo celotno delo skupine in popravljajo oz. opozarjajo na napake. Pri dodatnem delu pa so vsi učenci šibki, nihče s svojim znanjem posebno ne izstopa in zato je včasih težko določiti vodjo skupine, ki bi to delo dobro opravil. Skupinska oblika učnega dela se zato obnese le pri utrjevanju in ponavljanju pri dodatnem delu, če smo prej učence na to pripravili. Dobra stran tega načina dela je zlasti v tem, da se večina učencev nepri-

merno laže sprosti v skupini kot v razredu in celo pri individualnem delu s profesorjem. Učenci se medsebojno izpopolnjujejo in popravljajo napake drug drugemu. Zato pri dodatnem delu s slabšimi učenci pri angleškem jeziku občasno uporabljam skupinsko delo, mnogo pogosteje pa individualizirano tiho delo in neposredno individualno delo s posameznimi zelo šibkimi učenci ter razne oblike konverzacije.

Helena Valentinčič:

KONVERZACIJA IN UTRJEVANJE SLOVNICE PRI DODATNI POMOČI IZ ANGLEŠKEGA JEZIKA

Predmet: Angleški jezik

Razred: 8.a, 8.b, 8.c

Tema: Konverzacija in utrjevanje slovnice

Način dela: Kombinacija frontalnega in samostojnega individualnega dela

Število učencev: 7

Izbira učencev za dodatno pomoč

Učence za dodatno pomoč sem izbrala med rednim poukom z ustnim izpraševanjem in preglednimi pismenimi vajami. Ker je število učencev dodatnega pouka omejeno in ker se lahko dela učinkovito le z majhno skupino učencev, je bila izbira zelo težavna. To pa še toliko bolj, ker je snov v osmem razredu že precej kompleksna in je za razumevanje tekoče snovi potreben določen besedni zaklad, znanje časov in delno obvladanje konverzacije (logični odgovori na postavljena vprašanja). Neznanje tega in nezadostna ocena iz angleškega jezika v preteklem letu mi je bilo osnovno vodilo pri izbiri učencev za dodatno pomoč.

Tako sem izbrala iz svojega turnusa (8.b, 8.c) 5 učencev, za katere sem menila, da so dodatnega pouka najbolj potrebni, dva dijaka pa sta prišla iz nasprotnega turnusa 8.a razreda.

Diagnozo težav posameznih učencev pa sem opravila v prvih urah dodatnega pouka. Najprej sem preverila osnovno znanje učencev, ki je nujno potrebno za nadaljnje delo, in sicer v pogovoru in pozneje s pismenimi vajami. Ugotovila sem, da dva učenca ne obvladata najosnovnejših glagolskih oblik in preprostih stavčnih zvez. Ostalih pet pa sicer obvlada najosnovnejše znanje angleškega jezika, težave pa jim delajo predvsem časi. Imajo tudi premajhen besedni zaklad, kar jim zelo otežkoča konverzacijo.

Pri čitanju lekcij in pri konverzaciji ob teh tekstih uporabljam v glavnem frontalni način dela, pri čemer občasno s pridom uporabljam magnetofon. Za izpopolnitev slovničnih vrzeli posameznih dijakov pa večinoma uporabljam kartone (lističe), na katere sestavim za vsakega posameznika vaje iz snovi, ki mu dela težave. Opisala bom uro, pri kateri sem uporabila tak način dela, frontalnega in individualnega.

Priprava

Na listkih sem pripravila posebne slovnične vaje, in sicer za dva učenca, ki imata skupne težave, na enem listku, za ostale pa za vsakega posameznika na posebnem listku. Tako sem sestavila 5 lističev z ustreznimi nalogaми za posamezne dijake.

Za učenca, s katerim sem prejšnjo uro ustno predelala spregatev glagola »I was« (sem bil), sem sestavila listek z naslednjo vsebino: Spregaj v trdilni, vprašalni in nikalni obliki — »I was at home yesterday« (včeraj sem bil doma). Druga naloga na istem listku pa se je glasila: »Use the correct form of the verb« (Uporabi pravilno obliko glagola) in je imela namen, naučiti dijaka pravilne uporabe glagolov »I am« (sem) in »I was« (sem bil) v stavkih. Da bi nazorno prikazala, kdaj se v stavku uporablja Present Tense (sedanji čas), in kdaj Past Tense (pretekli čas), sem prislovna določila časa npr. yesterday, now (včeraj, sedaj) z rdečim podčrtala.

Za učenca iz nasprotnega turnusa, ki neredno hodi k dodatnemu pouku in ki mu dela osnovno znanje angleške slovnice težave, sem napisala delovno nakazilo na listič s to vsebino: »Spregaj v trdilni, vprašalni in nikalni obliki« — I am in the classroom (sem v razredu). Spregatvi sta sledili dve kratki praktični vaji vprašalne in nikalne oblike istega glagola.

Dvema učencema dela težave tvorba različnih angleških časov, zato sem zanju sestavila kartone s specifičnimi vajami iz teh časov, in sicer za enega vaje iz preteklega in prihodnjega časa (Past Tense in Future tense), za drugega, ki ta dva časa že obvlada, pa vaje iz dovršeno preteklega (Present Perfect tense) in predpreteklega časa (Past Perfect tense).

Za dva učenca, ki sedaj že obvlada angleške čase, pa sem na enem listku sestavila težje, pregledne vaje iz vseh časov, ne samo v trdilni, temveč tudi v vprašalni in nikalni obliki.

Z učencem pa, ki je precej šibak v branju in mu dela težave konverzacija, sem nameravala 20 minut, ko bodo ostali učenci reševali naloge z listkov v svoje zvezke, delati individualno.

Petnajst minut sem predvidela za frontalno delo z vsemi učenci skupaj, in sicer za konverzacijo ob zadnji predelani lekciji.

Viri za sestavo lističev Living English Structure (Allen), A Direct Method English Course (By Gatenby).

Potek dodatnega dela

Pri uri so bili prisotni 4 učenci. Odsotna sta bila oba učenca iz nasprotnega turnusa, ki tudi sicer precej neredno obiskujeta ure dodatne pomoči in učenka iz 8.b razreda, ki je upravičeno izostala. S profesorico, ki poučuje omenjena dijaka in razredničarko smo se dogovorili, kako bomo skupaj vplivale na oba učenca ter njune starše, da bosta redno hodila k dodatni pomoči.

Takoj ob začetku ure sem učencem razdelila listke in vsakemu posebej razložila vaje na njih. Dva, ki sta

reševala naloge skupaj z enega listka, sta sedela v zadnji klopi, eden v prvi klopi, z enim pa sem na drugem koncu razreda delala ustno.

Učenec je najprej prečital 3. lekcijo (Lesson 3, Grad III). Sproti sem popravljala njegovo izgovorjavo. Ker smo to lekcijo v šoli že utrdili, mu branje ni delalo posebnih težav. Ko je lekcijo prebral, jo je moral sam poglasno še enkrat prebrati in jo poskusiti prevesti.

Medtem sem kontrolirala delo ostalih učencev. Ugotovila sem, da sta učenca, ki sta delala skupaj, pravilno razumela nalogo in jo tudi pravilno reševala. Pomagala sta drug drugemu in se dopolnjevala. Učenec pa, ki je reševal naloge sam, je glagol »I was« nepravilno spregal, čeprav sva prejšnjo uro spregatev ustno ponovila in utrdila. Ponovno sem mu razložila, kako se glagol pravilno sprega v trdilni, nato pa še v vprašalni in nikalni obliki. Ko sem videla, da je snov razumel, je moral sam popraviti napake, ki jih je napravil in nadaljevati z reševanjem naloge.

Nato sem se vrnila k učencu, s katerim sem delala ustno. Začela sva prevajati lekcijo. Prevajal je precej površno, ker ni poznal točnega pomena posameznih besed. Tudi časov posameznih glagolov ni točno prevedel in šele, ko sem ga večkrat opozorila in glagol nekajkrat poudarila, ga je pravilno prevedel. To pa kaže, da slovnico sicer obvlada, a da pri prevajanju v praksi ne zna uporabljati jezikovnih pravil. Besede, ki so mu bile neznanne, je napisal v svoj zvezek in tvoril z njimi stavke. Nato je ob zaprti knjigi odgovarjal na moja vprašanja o lekciji, ki sva jo prečrtala in prevedla. Vprašanja sem poenostavila in zahtevala, da nanje kratko, a logično odgovarja. Predvsem sem pazila, da je odgovarjal v pravilnem času, to je v istem, kot je bilo postavljeno vprašanje. To mu je delalo precejšnje preglavice in sem morala vprašanje večkrat počasi ponoviti, preden je nanj pravilno odgovoril. Tudi besedni red mu je delal težave, zato sem ga nenehno popravljala in opozarjala, naj stavke začenja z osebkom in povedkom, nato pa po določenem vrstnem redu niza ostale stavčne člene. Ko sva lekcijo obdelala z vprašanji, sem mu dala kratko slov-

nično vajo na listku. (Past Tense Negative). Listič s to vsebino sem mu dala zato, ker sem pri konverzaciji ugotovila, da tega časa ne zna pravilno tvoriti in uporabljati v stavkih.

Medtem ko je učenec reševal to vajo, sem za ostalimi tremi popravljala njihove naloge. Zdi se mi bolje, da takoj skupaj popravimo naloge, kot da bi naloge sama popravila doma in jim jih naslednjo uro vrnila. To pa zato, ker dijak takoj vidi, kje in kako se je zmotil in napako tudi takoj popravi. Pri popravi sem ugotovila, da so dijaki večinoma pravilno reševali vaje z listkov.

Medtem ko smo popravljali, je tudi učenec, s katerim sem prej individualno delala, rešil svojo vajo. Tudi njegovo nalogo smo takoj popravili in sicer tako, da je učenec čital stavke iz svojega zvezka, ostali trije pa so popravljali napake.

Zadnjih 15 minut pa sem delala frontalno z vsemi učenci. Vadili smo konverzacijo in sicer tako, da so izmenično odgovarjali na moja vprašanja iz doslej predelanih lekcij.

Analiza dela

V konverzaciji so še vedno šibki in bi morala delati z njimi vsak dan, če bi hotela doseči zaželen uspeh. Nekateri delajo skoraj vedno iste napake. Ne pazijo na besedni red in na čase v stavku, zato bom morala z vsakim učencem delati čimveč individualno. Učenci se tudi doma premalo učijo, zlasti besede. Zdi se mi, da se besed ne znajo učiti, zato bom naslednjo uro porabila nekaj časa za to, da jim nazorno pokažem in povem, kako se morajo učiti. Vendar pa je pri nekaterih učencih že viden precejšen napredek. Tem dodatna pomoč kmalu ne bo več potrebna.

Individualizirani način dela s lističi, ki ga uporabljam pri dodatnem delu in ki sem ga tu skušala opisati, je tudi za pouk angleščine zelo prikladen. Zahteva sicer od profesorja veliko priprav in dela, zato pa je ura časovno kar najekonomičneje izkoriščena. Tako je namreč

mogoče za vsakega učenca posebej sestaviti primerne vaje. Glede na to, česa konkretno ne zna in kakšne vaje so prav njemu potrebne, profesorju ni treba narekovati nalog in s tem izgubljeni časa, temveč kartone samo razdeli dijakom in jim naloge na njih razloži. Prednost učnih lističev pa je tudi v tem, da lahko za vsakega učenca že vnaprej pripravimo listke z nalogami iz snovi, ki je ne obvlada, česar pri frontalnem načinu dela ni mogoče. Listkov ne pripravimo samo za enega učenca marveč jih lahko uporabljajo vsi učenci, ki jim določena snov dela težave. Tudi učencem je všeč ta način dela.

Seveda pa lahko tak način dela uporabljamo v glavnem le za utrjevanje slovnice in pravopis tes sestavke. Za konverzacijo in za izpopolnitev besednega zaklada pa je najuspešnejše individualno delo. Večkrat delam individualno s posameznimi učenci, ker pa je vsem učencem konverzacija nujno potrebna, posvetim vsako uro precej časa tudi frontalnemu načinu dela, ki pa je prilagojen njihovim potrebam pri dodatni pomoči.

LITERATURA

- Robert Dottrens: Individualizirana nastava (prevod: L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISE), Sarajevo 1962.
- F. Mory: Individualizirana nastava i grupni rad, Nolit, Beograd, 1959.
- L. S. Slavina: Individualnij podhod k neuspevajušćim i ne-discipliniravanim učenicima, APN RSFSR, Moskva 1958.
- Bohumil Grulich: Individualni pristup k zaostavajicim žakum, Statni pedagogicke nakladatelstvi, Praga 1961.
- Mužić-Aranjoš: Dodatni odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi, Školska knjiga, Zagreb 1962.
- Roman Oberlintner: Problemi dodatne pomoći v praksi, DZS, Ljubljana 1962.
- Andrej Šavli: Tiho delo učencev, DZS, Ljubljana 1961.
- Gustav Šilih: Očrt splošne didaktike, DZS, Ljubljana 1961.
- Maks Resner: Nastavna tehnika, Naučna knjiga, Beograd 1962.
- Ivan Furlan: Upoznavanje, ispitivanje i ocenjivanje učenika, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1964.
- Vilko Švajcer: Grupa kao subjekt obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb 1964.

ČLANKI IN RAZPRAVE V REVIJAH

- Ljubomir Krneta: Jedan ogled o individualiziranju nastave, Naša škola 1955, stran 498.
- Vladimir Mužić: Rad s nastavnim listićima na individualni rad učenika, Pedagoški rad, XII, št. 7—8/1957.
- Andrej Šavli: Individualizacija pouka tudi naš problem, Sodobna pedagogika, 1. 1958, 148 Ljubljana.
- Pero Šimleša: Predgovor h knjigi Werner Lustenberger; Školski rad po grupama, Nolit, Beograd 1959.
- Pipping Günter: Kampf gegen das Zurückbleiben heist richtig Erziehen. Pädagogik, zvezek 9/59, Berlin 1959.
- Pero Šimleša: Individualizacija nastave, Pedagoški rad XV, št. 7—8/1960.

- Pora učiti bez vtorogodnikov; Narodnoe obrazovanie št. 1/1960, Moskva 1960.
- E. V. Grouskaja: Kak ja rabotaju bez vtorogodnikov; Načal'naja škola št. 10/1960, Moskva 1960.
- Milorad Beličajević: Kako smo izvodili dopunski rad sa slabim učenicima, Nastava i vaspitanje, št. 3/1961, Beograd.
- Dragica Čalić: Stanje i problemi dopunske nastave, Naša škola, 1—2/1961, Sarajevo.
- Naim Dimitrijević: Koji je vid dopunske nastave najuspešniji, Nastava i vaspitanje, št. 3/1961, Beograd.
- Hajrudin Hasanović: Neki problemi dopunske nastave za učenike koji zaostaju u učenju, Naša škola, št. 9—10/1960, Sarajevo.
- Svetomir Ignjatović: Društvena, psihološka i pedagoška osnova dopunske nastave, Nastava i vaspitanje, št. 3/1961, Beograd.
- Ljubica Joksimović: Prva iskustva o organizovanju i izvođenju dopunske nastave, Nastava i vaspitanje, št. 3/1961, Beograd.
- Branislav Petković: Kako treba prilaziti rešavanju osnovnih pitanja organizacije i izvođenja dopunske nastave, Nastava i vaspitanje, št. 3/1961, Beograd.
- Savić Radrenović: Osnovna pitanja organizacije i izvođenja dopunske nastave, Nastava i vaspitanje, št. 3/1961, Beograd.
- Mirko Sternarević: Vidiki humanizacije odnosa u školi, Naša škola, 1—2/1961, Sarajevo.
- Iva dr. Šegula: Otroci s slabimi ocenami potrebujejo našo pomoč, Otrok in družina, št. 3/1961, Ljubljana.
- Mira Petehe: Primjena nastavnih listića iz hrvatskog jezika u osnovnoj školi, Pedagoški rad, št. 1—2/1962, Zagreb.
- Božidar Stanić: Nastavni listići iz hrvatskog jezika za osnovnu školu, Pedagoški rad, 1—2/1962, 3—5/1962, Zagreb.
- Roman Oberlintner: Dodatno vzgojnoizobraževalno delo v osnovni šoli, Sodobna pedagogika, Ljubljana 1963.
- Albert Žerjav: Učbeniki in njihova raba pri šolskem in domačem učnem delu — Prispevek v knjigi: Didaktični prispevki za plodnejši pouk, Obzorja, Maribor 1963.
- Roman Oberlintner: Napredovanje učencev in vprašanje dodatne pomoči v osnovni šoli — Misli in predlogi ob pripravah za spremembo zakona o osnovni šoli, Sodobna pedagogika, št. 3—4/1964.

ČLANKI V ČASOPISIH

- Radoje Brkić: O nekim pitanjima dopunske nastave, Prosvetni pregled, 11. IV. 1961, Titograd.
- Julije Derossi: U borbi za bolji uspeh škole i učenika, Školske novine, 31. III. 1961, Zagreb.

Marija Horžinek: Neka zapažanja i utisci s produžene nastave, Školske novine, 14. VIII. 1961, Zagreb.

Roman Oberlintner: Napredovanje učencev in problemi dodatne pomoči v šolski praksi, Delo 22., 24., 25., 26. XII. 1961., Ljubljana.

Pomoč pri učenju, Glasilo Društva prijateljev mladine Slovenije, št. 3/1961, Ljubljana.

Nešo Radilnatović: Da li postoje uslovi za izvođenje dopunske nastave i dosljedne primjene propisa o prevođenju učenika u starije razrede, Prosvetni list, 15. II. 1961, Sarajevo.

Branko Romić: Još o dopunskoj nastavi: Prosvetni list, 1. II. 1961, Sarajevo.

H. Radenko Smolić: Ko treba da održava časove dopunske nastave, Prosvetni rad, 1. III. 1961, Titograd.

Mustafa Šepić: Kako smo organizovali dopunsku nastavu u toku zimskog raspusta, Prosvetni list, 1. III. 1961, Sarajevo.

Zavod za napredek šolstva LRS: Napredovanje učencev v osnovni šoli in dodatna pomoč, Delo, 11. VII. 1961. in 18. VII. 1961, Ljubljana.

Roman Oberlintner: Smotri in naloge dodatne pomoči, Prosvetni delavec, št. 4/1963, Ljubljana.

Roman Oberlintner: Organizacija dodatne pomoči za slabše učence, Prosvetni delavec, št. 7/1963, Ljubljana



V S E B I N A

Vloga dodatne pomoči v osnovni šoli	7
Preizkušanje oblik in načinov dodatnega dela	21
Nekatere oblike in načini dela s slabšimi učenci	26
Izbira učencev	27
Ugotavljanje vzrokov učnega neuspeha v šoli	30
Izdelava individualnega načrta dela	33
Vodenje zapiskov o dodatnem delu z učenci	36
Mesto in vloga učnih oblik pri dodatni pomoči	45
Individualizacija dela z učenci pri dodatni pomoči	56
Delo z učnimi lističi pri urah dodatne pomoči	60
Zapis o dveletnem delu s slabšimi učenci	68
Nekateri primeri dodatnega dela s slabšimi učenci pri slovenskem jeziku, računstvu in tujem jez.	76
O dodatni pomoči v elementarnem razredu na začetku šolskega leta	77
Utrjevanje malih in velikih črk	79
Utrjevanje velike začetnice in uporabe predlogov	84
Vaje za spisje	86
Dodatno delo z učenci, ki so pisali slovensko šolsko nalogo nezadostno	89
Utrjevanje prištevanja in odštevanja v drugi desetici	97
Razlaga in utrjevanje pretvarjanja dolžinskih, težnih in votlih mer	101
Utrjevanje deljenja s preizkusom	109
Utrjevanje v skupinski obliki pri angleškem jeziku	114
Konverzacija in utrjevanje slovnice pri dodatni pomoči iz angleškega jezika	119
Literatura	125

DU 22 pr

NARODNA IN UNIVERZITETNA
KNJIŽNICA

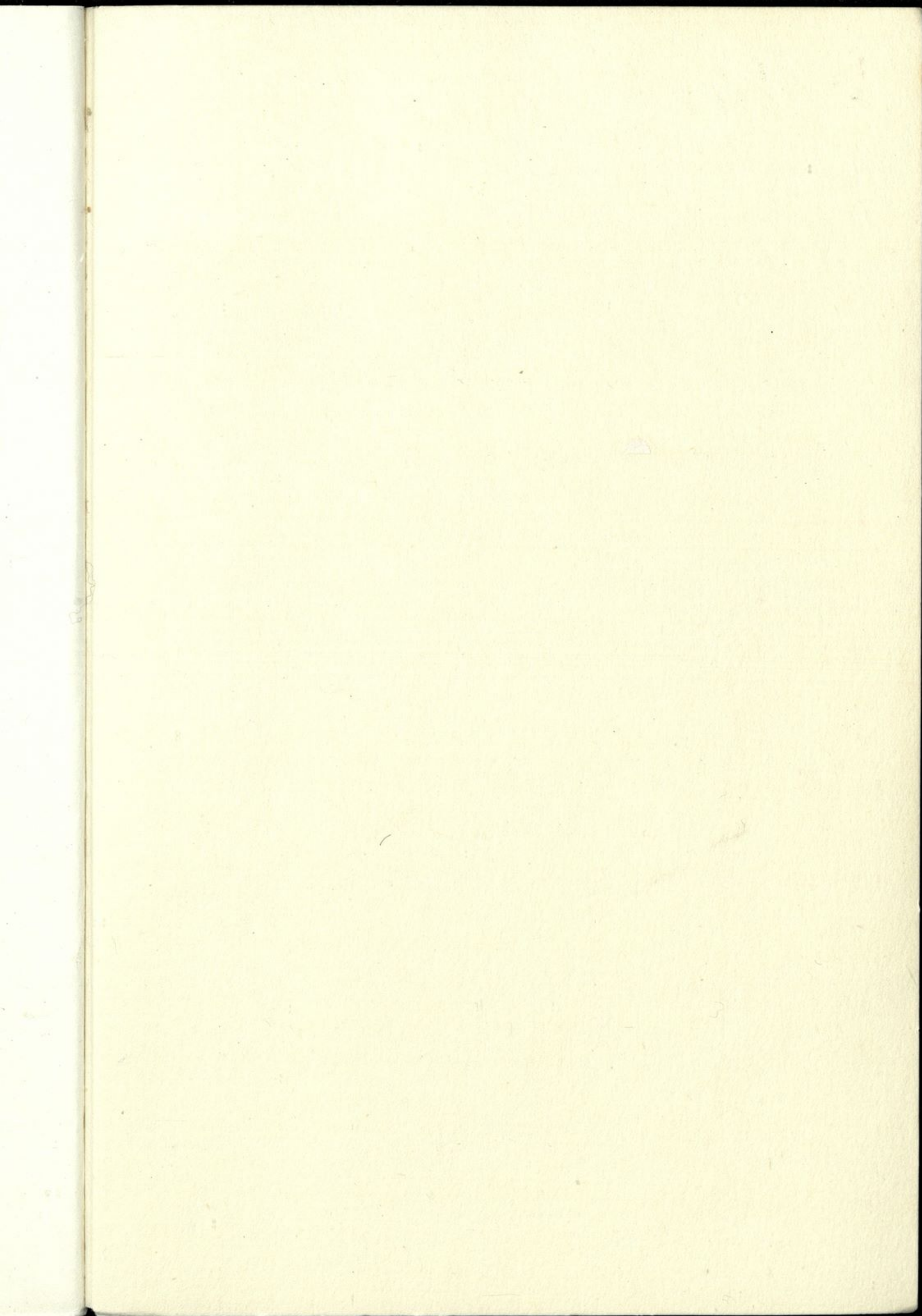
COBISS ©



00000493849

Navod za napredek folijsa SR Slovenije
Založila
Državna založba Slovenije
Ljubljana
Goriška tiskarna ZTP, tisk
Nova Gorica, tisk





NARODNA IN UNIVERZITETNA KNJIŽNICA

GS

0 705 657



201503912

COBISS ©